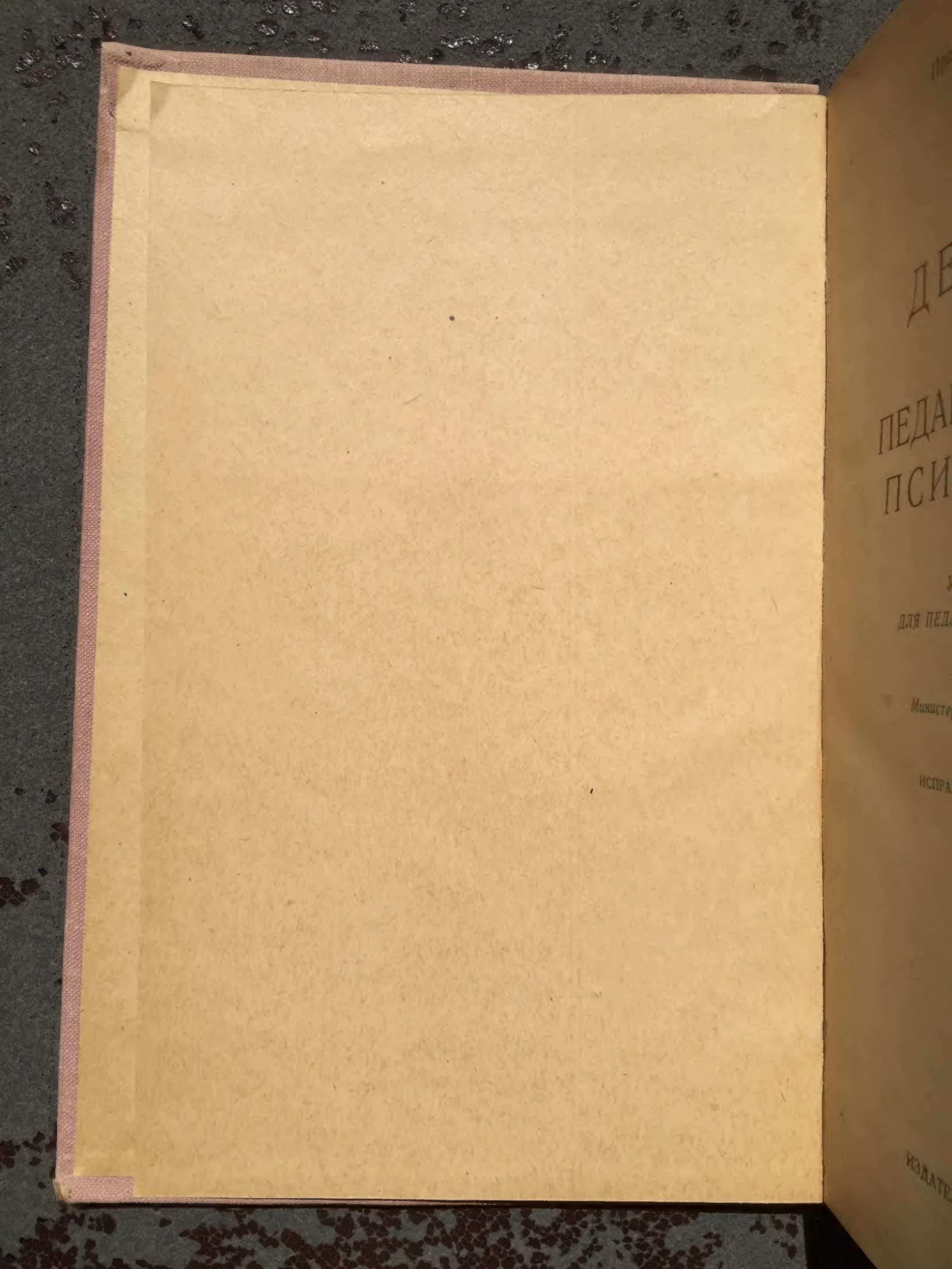
Н. Д. ЛЕВИТОВ

ДЕТСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОСВЕЩЕНИЕ • 1964



Проф. Н. Д. ЛЕВИТОВ

ДЕТСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

Утверждено Министерством просвещения РСФСР

ТРЕТЬЕ ИЗДАНИЕ, ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»
Москва 1964

Рецензенты: *Ю. А. Самарин, доктор педагогических наук, профессор Ленинградского государственного университета им. А. А. Жданова. А. А. Венгер, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Института дошкольного воспитания АПН РСФСР.*

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в СССР поставил перед учителями новые и сложные задачи. «Коммунистическое преобразование общества,— говорится в Законе,— неразрывно связано с воспитанием нового человека, в котором должны гармонически сочетаться духовное богатство, моральная чистота и физическое совершенство» [1].

В Программе КПСС, принятой на XXII съезде КПСС, уделено большое место формированию научного мировоззрения у советских людей, утверждению коммунистической морали, всестороннему гармоническому развитию личности. В моральном кодексе строителя коммунизма содержатся те новые принципы и то новое содержание коммунистической морали, которые должны быть основой формирования морального облика советского человека.

На июньском Пленуме ЦК КПСС (1963), посвященном идеологическим вопросам, подчеркнута возрастающая руководящая роль партии в коммунистическом воспитании всех советских людей. В решениях Пленума сказано, что верной опорой партии в борьбе за подъем культуры народа, ее самым близким помощником в воспитании нового человека является советский учитель.

Таким образом, перед советскими учителями поставлены большие и ответственные, огромного политического значения задачи. Для успешного решения этих задач необходимо знание детской и педагогической психологии, которая должна помочь учителям хорошо разбираться в возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, эффективно воздействовать на их психику,

---

[1] Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, изд. «Известия Советов депутатов трудящихся СССР», М., 1958, стр. 6.

готовить к труду, умножать духовное богатство, бороться за моральную чистоту и физическое совершенство личности.

После выхода в свет первого издания этой книги было сделано много частных замечаний, которые в подавляющем большинстве учтены при подготовке книги к переизданию. Мы старались еще более сблизить психологию со школьной практикой, внесли много материала, построенного на основе последних исследований, включили новые главы: «Психологические основы трудового обучения» и «Психология самостоятельной и творческой работы учащихся».

По сравнению со вторым, третье издание, помимо ряда исправлений, содержит дополнения, главным образом в главах «Психологические основы трудового обучения», «Психологические особенности детей школьного возраста».

Заново написана глава «Психологические основы эстетического воспитания».

Автор глубоко признателен тем, кто взял на себя труд внимательно просмотреть книгу и сделал весьма ценные указания, и надеется, что новое издание вызовет отклики, которые принесут большую помощь в дальнейшей работе над книгой.

Н. Левитов

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

На Пленуме ЦК КПСС, состоявшемся 18—21 июня 1963 г., были рассмотрены очередные задачи идеологической работы партии. Среди многих важных проблем Пленум уделил большое внимание вопросам народного образования, воспитательной работы школы.

В постановлении Пленума подчеркивается, что советская школа является важной ступенью обучения и воспитания, что уже несомненен воспитательный эффект соединения обучения с производительным трудом.

Однако «Пленум считает неправильными попытки некоторых работников народного образования ограничить задачу школы лишь обучением, искусственно разорвать органическое единство процесса обучения и воспитания» [1].

«Дело здесь не в том,— говорил в своем докладе на Пленуме Л. Ф. Ильичев,— чтобы подтянуть уровень воспитания до уровня обучения. Не подтягивать одно до другого, а слить в **единый поток** обучение и воспитание — вот в чем задача» [2].

Психологическое обоснование учебно-воспитательной работы.

В числе наук, на которых должна основываться учебно-воспитательная работа школы, видное место занимает психология. Сложная проблема формирования личности ребенка, будущего строителя коммунистического общества, стоящая перед советской школой и семьей, не может быть решена без учета психологических закономерностей, которые проявляются в учебно-воспитательном процессе. Передовые опытные учителя в своей работе отличаются не только большим педагогическим мастерством, но и психологической проникновенностью, которая вырабатывается на основе педагогического опыта и психологического образования.

[1] Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС, июнь 1963 года, Госполитиздат, 1963, стр. 21.

[2] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии, Госполитиздат, 1963, стр. 56.

Лучшие представители нашей отечественной педагогики указывали на большое значение психологии для учителя. В особенно выпуклой форме это было раскрыто К. Д. Ушинским: «Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого подготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадается ему под руку (потому что самое определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком»[1].

Конечно, первые два предложения К. Д. Ушинский отвергает. Каждый педагог должен владеть психологией как системой знаний.

Свой труд «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский предназначил для педагогов, осознавших, как он выразился, необходимость изучения психологии для их педагогического дела.

Психология приносит помощь педагогике в вопросах как обучения, так и воспитания.

Если взять, например, такую дидактическую тему «Как задавать учащимся вопросы?», то в ней имеется много материала, требующего знания психологии. Так, вопрос, задаваемый в слишком общей, не совсем определенной форме, тормозит ответ даже у ученика, хорошо подготовившего урок. Наводящие вопросы часто рассеивают внимание ученика при ответе, нарушают ход его мыслей, приучают к несамостоятельности, к ожиданию подсказа учителя. Если вопросы задаются в одной и той же стереотипной форме, то ученик может не ответить на тот же вопрос, предложенный в измененной форме.

Борьба с формализмом в обучении не будет успешной, если учитель не уясняет себе, как отражается в сознании учащихся все то, чему он их учит на уроке.

Психология помогает разрешать не только общие дидактические вопросы, но и вопросы, связанные с обучением отдельным школьным предметам. Так, обучение грамоте требует от учителя понимания, как психологически протекает процесс чтения, какое взаимоотношение имеется между чтением как двигательным актом, зрительным и слуховым восприятием и осмысливанием содержания читаемого текста, в какой последовательности овладевают учащиеся навыком чтения. Сознательное усвоение грамматики и орфографии учащимися может быть обеспечено лишь в том случае, если учитель знает закономерности формирования навыков, учитывает, какова в них роль сознания и автоматизма, и принимает во внимание особые требования, предъявляемые к ребенку при овладении орфографическими навыками.

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 2, изд. АПН РСФСР, 1948, стр. 25—26.

Правильной организации трудового обучения и политехнического образования в школе помогают знания психологии труда, особенностей формирования личности в условиях производственного обучения, психологические исследования самостоятельной и творческой работы учащихся.

Для успешного решения вопросов воспитательной работы учителю необходимо хорошо знать психологию ученика и психологические условия воздействия на него. Так, воспитание сознательной дисциплины требует знания того, как дети понимают правила поведения и требования школы, каким образом у них формируется дисциплинированность как моральная черта личности, как складываются привычки дисциплинированного поведения и т. п.

Учителю важно знать не только общие психолого-педагогические закономерности (например, значение понимания для успешного усвоения учебного материала, роль упражнения в формировании навыка), но и закономерности психического развития детей того или иного возраста (например, склонность к буквальному запоминанию у младших школьников, которую надо преодолеть, и отрицательное отношение к такому запоминанию у подростков и старших школьников, различная роль труда в формировании личности дошкольников и детей школьного возраста), с тем чтобы учебно-воспитательные мероприятия были посильны для данного возраста и применялись педагогом с учетом потребностей и интересов детей.

Каждый возраст имеет свои особенности и трудности. Наблюдаются случаи, когда, например, учитель, успешно работавший в начальных классах, переходя к обучению подростков, плохо справляется с их дисциплиной, или же учитель, имеющий авторитет у подростков, не приобретает его у учащихся старших классов. Дело здесь не всегда в том, что учитель по своим знаниям не подготовлен к работе на другой ступени школьного образования,— каждый возраст требует особого к себе подхода, в противном случае и знающий свой предмет учитель не добьется в воспитательной и учебной работе хороших результатов.

Учителю также необходимо знать индивидуальные особенности детей. Индивидуальный подход к детям, без которого всякий прием воспитания будет абстрактным, требует всестороннего знания психологии данного ученика и того, как подействует то или другое мероприятие, например поощрение или наказание, на личность ребенка.

Психология помогает учителю приобрести и такие черты, как педагогический такт: чуткое, внимательное и благожелательное отношение к учащимся. Такт, которым в значительной мере определяется успех деятельности учителя, иногда считается чуть ли не врожденным «даром». Вот что говорит об этом К. Д. Ушинский: «Занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной

души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта»[1].

Следует помнить, что основные цели, которые поставлены перед советскими педагогами, как и принципы воспитания и обучения, определяются марксистско-ленинской философией и практикой строительства коммунистического общества.

Предмет и задачи детской и педагогической психологии. *Детская психология изучает психическое развитие и психологические особенности детей различных возрастов.* Основной задачей детской психологии является установление законов формирования личности и отдельных сторон психической деятельности на разных возрастных этапах развития ребенка. Решая эту задачу, детская психология осуществляет и практическую цель: содействовать улучшению учебно-воспитательной работы, которая не может иметь должной эффективности, если проводится без учета возрастных особенностей детей.

Выделение детской психологии как самостоятельной науки (примерно в середине XIX столетия) объясняется рядом причин:

1. Идея эволюции, все более и более проникавшая в науку, вызвала необходимость изучать и психику в ее развитии. Так называемая генетическая психология имеет своим предметом развитие психики как в филогенезе (на различных этапах эволюции животного мира от простейших до человека), так и в онтогенезе (на различных этапах психического развития человека от рождения до старости).

2. Признание, что общепсихологические закономерности недостаточны для объяснения поведения ребенка, особенностей его психики, для выяснения влияния той или иной деятельности ребенка на его развитие.

3. Теоретическое значение детской психологии. В. И. Ленин среди наук, на которых должна быть основана теория познания и диалектика, помимо психологии, указал и «историю умственного развития ребенка».

4. Развитие отраслей медицины, имеющих дело с организмом ребенка: педиатрии, детской патопсихологии, требовавших знания не только физических, но и психических особенностей нормального ребенка.

5. Практические потребности работников детских учреждений, постоянно сталкивающихся с фактом своеобразия ребенка того или другого возраста, вызывающие необходимость научного объяснения этих фактов.

Детская психология, в зависимости от того этапа психического развития ребенка, который ею изучается, может быть подразделена на такие отрасли: психология детей раннего возраста;

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 48.

психология детей дошкольного возраста и психология детей школьного возраста.

Педагогическая психология изучает психологические закономерности усвоения детьми знаний, умений и навыков, самостоятельной и творческой работы в процессе школьного обучения и формирования личности школьника в процессе воспитания, анализирует (с психологической стороны) *учебно-воспитательную работу* в целях ее улучшения.

Учитель наблюдает и изучает психику ученика, представляющего собой живую, конкретную личность, Поэтому педагогическая психология, изучая качественные особенности психики учащихся в процессе их воспитания и обучения, должна учитывать все многообразие влияний, которым они подвергаются на своем жизненном пути.

В определении подчеркнута практическая направленность психологии на помощь педагогике, но это не значит, что педагогическая психология представляет собой собрание готовых рецептов для работы учителя. В этой связи надо вспомнить слова К. Д. Ушинского из его предисловия к работе «Человек как предмет воспитания»:

«Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [1].

Основные задачи педагогической психологии можно сформулировать таким образом:

1) раскрыть психологическое содержание воспитания и обучения и дать психологический анализ требований, предъявляемых в учебно-воспитательной работе к личности учащегося;

2) помочь педагогу построить обучение и воспитание на психологической основе и тем содействовать развитию педагогического дела.

Педагогическая психология по своему содержанию различается в зависимости от того, ребенок какого возраста является предметом воспитания и обучения. Так, мы имеем педагогическую психологию детей раннего, дошкольного и школьного возрастов.

Многие общие психологические закономерности применимы к педагогической психологии. Например, то положение, что прочность запоминания зависит от его осмысленности, должно быть принято во внимание и при воспитании в детском саду, и при обучении в школе, и в высшем учебном заведении. Но эти общие положения по-разному преломляются на разных этапах воспитания и обучения: некоторые из них имеют весьма важное значение для одного возраста, в большой мере теряют свое

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 55.

значение для другого. Например, психология игры, столь важная для педагогики дошкольного возраста, имеет уже меньшее значение для школьной педагогики и почти совсем не рассматривается, когда идет речь о воспитании и обучении взрослого человека.

Взаимосвязь психологии общей, детской и педагогической.

Педагогическая и детская психология как отрасли психологии базируются на общей психологии, которая в определенной системе вскрывает основные психологические закономерности.

Общая психология изучает психические процессы и состояния и индивидуально-психологические особенности личности взрослого человека, нередко приводя иллюстрации и из области обучения и воспитания, но она специально не изучает психологические особенности детей, психологические основы педагогического процесса и те изменения в психике учащихся, которые происходят под влиянием обучения и воспитания.

Педагогическая психология теснейшим образом связана с детской психологией. Одним из основных принципов как педагогики, так и педагогической психологии является то, что каждое учебно-воспитательное мероприятие должно применяться с учетом особенностей возраста. Еще в XVII веке Ян Амос Коменский советовал заниматься с детьми только тем, что соответствует их возрасту и способностям.

Детская психология изучает психическое развитие ребенка от рождения до того времени, когда он становится взрослым человеком. Здесь основное внимание обращается на этапы психического развития, конечно, в конкретных условиях обучения и воспитания, вне которых развития не происходит. Так как психическое развитие ребенка не только социально обусловлено, но и связано с биологическими закономерностями (например, с определенным периодом полового созревания), то детская психология строится с учетом биологического развития ребенка.

В педагогической психологии главное внимание обращено на процесс обучения и воспитания, рассматриваемый со стороны его воздействия на психику учащихся.

Отношение детской и педагогической психологии к педагогике и частным методикам.

Детская психология тесно связана с педагогикой, так как нельзя изучать этапы психического развития детей, не зная воспитательных и учебных методов и приемов, под воздействием которых это развитие в первую очередь и происходит. С другой стороны, детская психология не дает рецептов для организации педагогического процесса, но результаты психологических исследований используются для правильного построения педагогического процесса. Если, например, детской психологией установлено, что мышление младшего школьника конкретно и эмоционально, то педагогика находит формы обучения, одновременно

учитывающие особенности детского мышления и преобразующие их согласно учебным целям. Аналогична связь детской психологии и с частными методиками. Известна большая любовь подростков к фабульной, приключенческой литературе, дело методистов — использовать эту склонность учащихся при обучении географии, истории и другим учебным предметам, например, рекомендуя для повышения интереса к истории чтение исторических романов, иногда используя на уроках интересный, занимательный сюжет и т. п.

Педагогическая психология вскрывает закономерности психической деятельности учащихся в условиях воспитания и обучения, а педагогика использует данные о психической деятельности учащихся постольку, поскольку это необходимо, чтобы раскрыть условия эффективности педагогического процесса. Педагогическая психология, например, установила, что усвоение учебного материала в значительной степени зависит от того, насколько оно мотивировано для учащихся. Дело педагогов — найти такие методы преподавания, при которых школьникам были бы понятны основания, зачем этот материал им надо изучать. Подобным образом устанавливается и связь педагогической психологии с частными методиками. Например, педагогическая психология анализирует процесс чтения, основываясь отчасти на общей психологии восприятия и мышления и вместе с тем раскрывая специфические психологические особенности чтения на разных этапах овладения данным навыком.

Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности как естественно-научная основа детской и педагогической психологии.

Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, являясь естественнонаучным фундаментом общей психологии, дает одновременно много материала для физиологического обоснования развивающейся психики детей. Принцип детерминизма, строжайшим образом проводимый И. П. Павловым и его учениками, исключает из человеческой деятельности какую-либо самопроизвольность, спонтанность — этот принцип требует объяснения развития ребенка воздействующими на него внешними условиями.

И. П. Павлов, подчеркивая значение пластичности нервной системы, тем самым дал обоснование с физиологической точки зрения огромных возможностей изменения нервной деятельности под влиянием воспитания. «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом,— пишет он,— это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [1].

---

[1] И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, кн. 2, изд. АН СССР, 1951, стр. 188.

Психология обучения и воспитания, рассматриваемая в ее естественнонаучной основе, есть изучение временных нервных связей, которые И. П. Павлов называет универсальнейшим явлением. Все воспитание, обучение, дисциплинированность, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов.

Все преобразования в сознании и деятельности учащихся под учебно-педагогическим воздействием должны изучаться с учетом механизмов высшей нервной деятельности. Как будет показано ниже, учение об основных процессах высшей нервной деятельности: возбуждения и торможения и законах их протекания, о безусловных и условных рефлексах, о сигнальной деятельности коры и о взаимосвязи первой и второй сигнальных систем, о различных видах внешнего и внутреннего торможения, об аналитической и синтетической деятельности коры, об обратной связи (афферентации нервных процессов), о фазовых состояниях коры, системности и динамическом стереотипе, о типах высшей нервной деятельности — проливает свет на сложные явления обучения и воспитания и помогает найти научное обоснование применяемым педагогическим воздействиям.

Учение о высшей нервной деятельности дает возможность устранять многие неправильные положения, считавшиеся в психологии решенными. Например, существовала ошибочная точка зрения, что ассоциации лежат в основе лишь внешнего и поверхностного понимания и что для «глубокого» осмысливания (раскрывающего внутреннее содержание) существуют какие-то связи, лежащие вне ассоциаций и их механизмов. И. П. Павлов доказал, что решительно все связи: внешние и внутренние, все процессы мышления являются ассоциациями, временными связями.

Подобным образом утверждали, что для объяснения формирования навыков у человека закономерности образования условных связей неприменимы или же применимы в весьма ограниченной степени; основываясь на учении Павлова, мы должны считать весь процесс формирования навыков процессом образования и закрепления условных рефлексов.

Принимая членов XV Международного конгресса физиологов, И. П. Павлов указал, что физиология учит нас не только правильно работать, отдыхать, есть и т. п., но и правильно думать, чувствовать и желать. В этих словах показано значение физиологии высшей нервной деятельности не только для объяснения человеческой деятельности, но и для ее преобразования, чем занимается педагогика и тесно с ней связанные детская и педагогическая психология.

Обогащение знаниями, умениями и навыками в процессе обучения и воспитания означает расширение круга ассоциаций, и вместе с тем оно не сводится лишь к этому расширению, так как, кроме него, прогресс в обучении достигается тем, что ассо-

ципации становятся более систематизированными и их системность последовательно переходит с одного уровня на другой, более высокий. Психология, давая естественнонаучное обоснование учебно-воспитательному процессу, не только раскрывает эти уровни, но и дает качественную характеристику деятельности, не ограничиваясь изучением физиологических механизмов, хотя без знания их она не может быть достаточно обоснована.

Методы детской и педагогической психологии.

Для решения своих задач детская и педагогическая психология пользуются методами, применяемыми в общей психологии: наблюдением, анализом продуктов деятельности и экспериментом.

Метод *наблюдения* заключается в том, что по объективным, внешне выраженным показателям, поступкам и другим видам деятельности, а также по внешнему облику и речи ребенка судят о его психическом состоянии, поведении, чертах характера.

Эффективность наблюдения над детьми зависит от четкой формулировки цели, от плана эксперимента и правильности его протоколирования.

Наблюдения могут быть эпизодическими и систематическими. В качестве примера систематических наблюдений можно взять дневники родителей, записывающих в хронологическом порядке в течение ряда лет наблюдения за развитием своего ребенка (например, дневник Н. А. Менчинской).

В детской и педагогической психологии надо особенно осторожно пользоваться методом *самонаблюдения*, так как дети не умеют хорошо наблюдать за собой, но в некоторых случаях (например, при изучении интересов детей, эстетических переживаний) без самонаблюдения нельзя обойтись, оно является составной частью беседы. Однако этот метод нужно применять к детям не ранее подросткового возраста и обязательно в сочетании с другими методами.

Используется в детской и педагогической психологии и метод *беседы* с самими детьми, их родителями и педагогами. Этот метод не лишен субъективности, но его применение обязательно даже при экспериментальном исследовании. Много фактов из жизни ребенка прежде всего устанавливается путем беседы, а затем проверяется другим методом. Например, изучение интереса школьника к тому или другому виду трудовой деятельности не может быть без беседы с учеником на эту тему.

К методу *анализа продуктов деятельности* относится, например, психологическое изучение ученических тетрадей, детских рисунков и других творческих работ.

В советской педагогической психологии большое место занимает метод *естественного эксперимента*, который был в свое время разработан русским психологом А. Ф. Лазурским.

Можно выделить такие виды естественного эксперимента, применяемые в детской и педагогической психологии.

1) *Констатирующий эксперимент*, задача которого заключается в установлении у учащихся фактического состояния той психической функции или психической деятельности, которая подлежит изучению. Например, организуется эспериментальная игра с таким расчетом, чтобы в ней проявились возрастные и индивидуальные особенности детей в отношении выдержки и самоконтроля. Или дается экспериментальный урок, например по арифметике, для выяснения тех трудностей, которые учащиеся встречают при решении определенного типа арифметических задач.

При констатирующем эксперименте часто прибегают к приему так называемых *срезов*. Он заключается в том, что изучаются те или другие объективно регистрируемые виды деятельности на различных этапах обучения и воспитания детей. Таким приемом, например, можно установить, как изменяется темп чтения у детей на протяжении первых двух лет обучения или как изменяется понятие о числе у учащихся от I по V класс.

2) *Обучающий эксперимент*, в течение которого экспериментатор сам проводит педагогическую работу с испытуемым. Благодаря этому методу удается проследить за влиянием обучения на психическую деятельность учащихся, выделить индивидуальное и типическое и лучше понять структуру исследуемых процессов. Например, психолог обучает детей анализировать орфографические ошибки с тем, чтобы доказать значение такого анализа для овладения навыком правописания, установить психологические причины ошибок (ошибки невнимания, ошибки непонимания, ошибки памяти и др.).

Учащиеся IV и VI классов обучались излагать в обобщенной форме исторический, географический и естественный материал путем его сокращения до $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$ и $^1/_{12}$ первоначального текста. Выяснилось, что подавляющее большинство школьников IV класса начинает изложение с механического сокращения материала и, приучаясь затем правильно обобщать содержание статьи, все же придерживаются принятой в ней последовательности. Учащиеся VI класса с самого начала не механически (например, по числу слов), а по смыслу сокращали материал и научились делать эти сокращения сжато, точно и в различной последовательности, не следуя бездумно последовательности текста.

3) *Психолого-педагогический эксперимент*, заключающийся в том, что исследование проводится учителями в обычных условиях учебной работы школы.

Например, с целью выяснения роли сравнения при усвоении учебного материала учитель в одном классе, по определенному плану, широко использует сравнения, а в другом (параллельном) или совсем ими не пользуется, или очень мало: в одном классе учит детей анализировать ошибки правописания, в другом — такой работы не проводит.

Этот вид эксперимента имеет целый ряд преимуществ: сохранение нормальных условий школьной работы, сочетание психологических задач с педагогическими, позволяющее проверять практическую эффективность исследования, вовлечение учителей в исследовательскую работу. Но при таком эксперименте требуется четкая организация совместной деятельности педагогов и психологов, психологическая квалификация участвующих в нем учителей, умение отчетливо выделять психологические закономерности в педагогических фактах.

Всегда в основе естественного эксперимента лежит гипотеза или несколько гипотез, подлежащих проверке. Например, может быть поставлен эксперимент с целью выяснить сравнительную роль анализа и синтеза при решении разного типа арифметических задач, в чем заключаются трудности при пользовании каждым из этих компонентов аналитико-синтетического метода.

Когда решаются вопросы психологии воспитания, для применения естественного эксперимента встречаются значительные затруднения. Дело в том, что воспитательное мероприятие, рассчитанное на большие изменения в личности учащихся, обычно требует продолжительного времени, которым исследователь не всегда располагает, и глубокого проникновения в школьную практику. Естественный эксперимент более успешно может быть применен или для решения сравнительно узких, конкретных вопросов воспитания (например, чтобы выяснить воспитательное значение одобрения и порицания ученикам, выражаемых учителем в разных формах), или же в более широком масштабе, но психологом, работающим в школе или привлекающим к участию в своем исследовании педагогов.

Пользуются в детской и педагогической психологии как методом и *лабораторным экспериментом,* который обычно проводится в специально создаваемых (несколько искусственных) условиях. Многие закономерности образования временных связей у маленьких детей были экспериментально установлены учениками И. П. Павлова И. М. Красногорским, А. Г. Ивановым-Смоленским по условнорефлекторной методике. Эта методика позволяет также изучать особенности взаимодействия первой и второй сигнальной системы у младших школьников, подростков и старшеклассников. Сравнительные особенности запоминания, например конкретного и абстрактного материала, детьми разных возрастов могут быть вскрыты на специально подбираемых отрывках различного материала (описательного, повествовательного), рассуждений или рядов чисел, фраз. Многие закономерности формирования умений и навыков раскрыты с помощью лабораторного эксперимента, он также дал положительные результаты для изучения утомления учащихся и соответствующих выводов о распределении уроков в течение учебного дня.

Исследования показали, что из всех раздражителей, действу-

ющих в той или другой ситуации на человека, фиксируются прежде всего те, которые непосредственно связаны с самой деятельностью, осуществляемой согласно поставленной цели (А. Н. Леонтьев и Т. В. Розанова).

Примером лабораторного эксперимента, по своим условиям приближающимся к эксперименту естественному, может быть исследование возрастных особенностей элементарного конструирования у школьников. Это исследование состоит в том, что учащиеся после словесной инструкции и рассматривания фотоснимка монтировали центробежный аппарат, представляющий собой систему из четырех металлических колес, соединенных ремнями и укрепленных на стержне. Эксперимент позволил установить различия в конструктивной деятельности учащихся I, III и V классов на разных этапах сборки машины. Эти различия касаются планомерности, организованности, настойчивости в работе, анализа поставленной технической задачи, технического понимания и контроля (работа Е. Шаламон).

Для сложных вопросов, как например формирования личности в том или другом возрасте, или психологического обоснования нравственного воспитания лабораторный эксперимент имеет ограниченное значение — может быть применен лишь в качестве дополнительного или вспомогательного метода. Так, при изучении типов высшей нервной деятельности учащихся (что важно для выбора правильного индивидуального подхода) результаты, получаемые в лабораторных условиях, сопоставляются с данными наблюдений и естественного эксперимента.

Обычно исследования педагогической психологии осуществляются различными взаимно дополняющими методами. Например, в психологическом исследовании правописания, где вскрывалось значение для правильного письма осознания учащимися языковых обобщений, применялись методы естественного эксперимента (специально подобранная диктовка), анализа продуктов деятельности (изучение орфографических ошибок учащихся в их письменных работах) и беседы с учащимися (Л. И. Божович).

Только применение различных методов и, в первую очередь дающих наиболее объективные показатели, может обеспечить исследованиям педагогической психологии надежные результаты.

Для целого ряда исследований детской и педагогической психологии важное значение имеет изучение передового опыта учителей с психологической точки зрения. Чтобы, например, составить план психологического изучения ребенка в процессе учебно-воспитательной работы, необходимо со всей тщательностью учесть, как лучшие учителя изучают своих учеников, на какие стороны их личности они особенно обращают внимание.

Психология может помочь учителям обобщать их педагогический опыт, дающий ценный психологический материал, помогать учителям как в их повседневной работе, так и в проведении пси-

хологических исследований при консультативном или руководящем участии психолога. В качестве примера первого вида помощи психологии педагогам можно привести организацию в одном подмосковном детском доме коллективных записей в дневнике о жизни и развитии воспитанников этого детского дома с участием всего коллектива воспитателей и при консультации психолога по методике и учету записей. Дневник помогал воспитателям в их индивидуальной работе с детьми, а психологу дал ценный материал для изучения динамики поведения детей и их индивидуальных особенностей. Примером второго вида помощи психолога педагогам может быть содействие психологов в подготовке работ учителей для «Педагогических чтений».

Наиболее эффективными оказываются обычно те психологические исследования, в которых осуществляется тесное сотрудничество психолога и учителя.

Развитие детской и педагогической психологии в дореволюционной России и в СССР.

До XVIII века в России вопросы детской и педагогической психологии ставились главным образом в так называемой религиозно-нравственной литературе с характерной для этой литературы тенденцией помочь воспитывать детей «в страхе божием» и бороться со свойственными детям недостатками. Эта тенденция сказалась, например, в таком памятнике XVI века, как «Домострой», в котором не оставлена без внимания психология непокорного ребенка.

Отдельные высказывания о психологии ребенка и психологическом обосновании воспитания и обучения встречаются в древности нередко. Начиная же с XVIII века можно наблюдать уже систематические воззрения на психологию детей, например первого русского историка В. Н. Татищева (1686—1750) в его книге «Разговор о пользе наук и училищ», известного просветителя Н. И. Новикова (1744—1818), в первую очередь в его работе «О воспитании и наставлении детей для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия», и А. Н. Радищева (1749—1802) в его известной книге «Путешествие из Петербурга в Москву». Эти авторы поддерживали мысль о необходимости для воспитателей предвидеть, как то или другое педагогическое воздействие отразится на ребенке и подходит ли оно к уровню развития детей данного возраста.

Но лишь со второй половины XIX века в связи с прогрессом в различных областях наук и прежде всего в области биологических знаний появляются фундаментальные работы по детской и педагогической психологии, причем развитие этих наук шло разными путями.

Самую значительную веху в нем составляет появление классического произведения К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», или «Педагогическая антропология» (1868—1869). Это первая в России система психологии, рассмотренная с точки зрения запросов обучения и воспитания. Труд К. Д. Ушин-

ского по глубине и ценности высказанных в нем мыслей во многом и до настоящего времени не утратил своего значения, к нему часто обращаются советские педагоги и психологи как к необходимому источнику психолого-педагогических знаний. Следуя в основном Ушинскому, написал свою «Педагогическую психологию» П. Ф. Каптерев (1877).

В этих работах, излагающих систематически вопросы педагогической психологии, нет самостоятельных экспериментальных исследований авторов, они основаны на многочисленных жизненных наблюдениях и знаниях современной авторам отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы.

Примерно с 70-х годов XIX века начала развиваться экспериментальная детская и педагогическая психология, возникшая на основе проникновения эксперимента в естественные науки и в общую психологию. Киевский профессор И. А. Сикорский выпустил большую монографию «Душа ребенка» (1901) и целый ряд экспериментальных психологических работ. Позднее активным пропагандистом экспериментального решения вопросов детской и педагогической психологии был проф. А. П. Нечаев — в книгах «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901), «Очерк психологии для воспитателей и учителей» (1904—1908) и многих других, сыгравших в свое время положительную роль в развитии экспериментальной психологии. Сюда же относятся работы по детской психологии П. О. Эфруси, Н. Е. Рыбакова, К. Н. Корнилова.

Несколько особое место занимают работы, посвященные изучению индивидуальных и типических особенностей детей в связи с повышением интереса к проблемам психологии личности. Таковы работы: К. Ельницкого «Характеристика девочек» (1883—1887) и особенно П. Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1910—1912), А. Ф. Лазурского «Школьные характеристики» (1908).

В этих работах по экспериментальной детской и педагогической психологии собрано немало ценного материала; прогрессивными в них были тенденции изучать целостную личность ребенка и находить объективные методы для такого изучения, но исходные теоретические положения исследователей чаще всего были или эклектическими, или явно идеалистическими, в них недостаточно учитывались общественные условия психического развития ребенка.

С начала XX века резко увеличилось количество литературы по детской и педагогической психологии. В России распространялись многочисленные переводные работы западноевропейских и американских психологов: Тидемана, Прейера, Амента, Гауппа, Гросса, Штерна, Компейре, Бине, Болдуина, Друммонда и других, в которых рядом с ценным материалом (например, в днев-

никах В. и К. Штерн о развитии речи у детей) импортировались и явно идеалистические и ненаучные взгляды, например «теория» биогенетического развития ребенка, согласно которой ребенок будто бы в своем развитии повторяет этапы исторического развития человечества.

В России возникли научные учреждения по детской и педагогической психологии: например, соответствующие лаборатории в психоневрологическом институте В. М. Бехтерева, Институте детской неврологии и психологии Г. И. Россолимо и других институтах. Вопросам детской и педагогической психологии уделялось большое внимание в педагогических журналах: «Вестник воспитания», «Русская школа», «Свободное воспитание» и др. Были изданы дневники родителей, изучавших своих детей на протяжении многих лет. В обширном коллективном труде «Энциклопедия семейного воспитания» большое место занимали вопросы психологии. Эта тематика была богато представлена и на всероссийских съездах психологии и экспериментальной педагогики.

В эти годы существовало материалистическое направление, которое по своей радикальной прогрессивности не могло официально стать во главе движения по детской и педагогической психологии. К нему относятся передовые высказывания русских революционных демократов: А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, В. Г. Белинского, которые рассматривали развитие ребенка как общественного существа на фоне изменяющихся общественных условий и придавали первостепенное значение такому фактору, как общественно полезный труд и работа в коллективе. Революционные демократы выражали материалистический взгляд на развитие детей, не отделяя процесса формирования психики ребенка от физического развития его организма и рассматривая внешние условия как определяющие в этом сложном процессе.

Весьма прогрессивными для детской психологии как науки были работы крупнейшего русского физиолога И. М. Сеченова. Он обратился к изучению психического развития детей не случайно, но исходя из основной точки зрения, что психология по всему своему содержанию должна быть учением «о происхождении психических деятельностей» и что исходным материалом для разработки психологии должны быть ранние этапы развития психики, имеющие место у животных и у ребенка. И. М. Сеченов создал рефлекторную теорию психического развития на материалистической основе. Раскрывая физиологические механизмы процесса развития и придавая решающую роль внешним условиям, И. М. Сеченов дал тонкий анализ развития у детей ощущений, памяти, мышления, чувств, самосознания. Являясь в основном передовым, строго материалистическим и научным, учение Сеченова о формировании психики ребенка не было свободно и от недостатков, главным из которых было изучение развития человека вне общественных отношений, не как члена коллек-

тива, а лишь как обособленного психофизического существа. Материалистическая позиция в учении о развитии ребенка получила физиологический фундамент в работах И. П. Павлова и его учеников. Эти работы относятся преимущественно уже к советскому периоду нашей науки, когда советская психология начала формироваться на основе диалектического материализма.

Становление детской и педагогической психологии как советской науки не было процессом гладким и ровным. Оно первоначально происходило в напряженной и нелегкой борьбе нового со старым, с метафизическими и идеалистическими направлениями в психологии. Видное место в этой борьбе заняли такие крупные представители детской психологии в СССР, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Рыбников, которые, однако, рядом с ценными исследованиями, и в том числе по разработке методов подлинно научного изучения детей и психологических условий педагогического воздействия на ребенка, сделали немало серьезных ошибок, заключавшихся в некритическом заимствовании буржуазных теорий, и в том числе перенесении на советскую почву лженаучной буржуазной педологии.

Начало нового этапа в развитии детской и педагогической психологии в СССР связано с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года, разоблачившим лженауку педологию. В этом постановлении со всей очевидностью показана реакционность главного «закона» педологии — «закона» фаталистической обусловленности судьбы детей влиянием наследственности и какой-то «неизменной среды». Оно указало на противоречие этого «закона» с марксизмом, с практикой социалистического строительства, с успехами советской школы по перевоспитанию детей, всю унизительность для ребенка установления для его развития каких-то написанных на роду «пределов». Постановление ЦК ВКП(б) также показало принципиальную порочность главной методики педологии: «бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п.», как «форменное издевательство над учащимися», противоречащее задачам советской школы и здравому смыслу.

Следует заметить, что некоторые психологи, занимавшиеся и педологией, создали несколько капитальных психологических исследований. Таковы, например, книги Л. С. Выготского «Мышление и речь», П. П. Блонского «Память и мышление».

Началось более углубленное изучение основных видов деятельности ребенка — учения и игры. Группой психологов (А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и другими) в исследованиях, проводившихся сначала на кафедре психологии Харьковского педагогического института, а затем в Московском институте психологии, были поставлены вопросы о развитии мотивов деятельности ребенка и о развитии сознательности учения. С другой стороны, в работах А. А. Смирнова, Л. В. Занко-

ва, сотрудников Тбилисского института психологии под руководством Д. Н. Узнадзе, кафедры психологии Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена под руководством С. Л. Рубинштейна, посвященных развитию у ребенка восприятия, памяти, мышления и речи, были показаны огромные возможности воспитания, совершенствования этих процессов.

После постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» началось создание детской психологии как подлинно марксистской науки о детях. Большое место в трудах советских психологов заняла разработка теории психического развития в его взаимоотношении с воспитанием и обучением (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. С. Костюк). Советские психологи выдвинули то положение, что ход психического развития нельзя рассматривать вне конкретной деятельности ребенка и образа его жизни и что в процессе формирования психики решающая роль принадлежит сознательно направленному воспитанию и обучению. Многие исследования посвящены возрастным психологическим особенностям детей (Н. М. Щелованов, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, М. Н. Волокитина, Л. И. Божович, Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий Н. С. Лукин).

Одновременно появилось много исследований по педагогической психологии: условия лучшего запоминания (А. А. Смирнов, Л. В. Занков, М. Н. Шардаков, П. И. Зинченко), внимания (Н. Ф. Добрынин, Б. Г. Ананьев, И. В. Страхов), мыслительного процесса при решении арифметических и алгебраических задач (П. А. Шеварев и Н. А. Менчинская), формирования учебных навыков: чтения (Л. А. Шварц, Т. Г. Егоров), каллиграфической стороны письма (Е. В. Гурьянов), орфографии (Л. И. Божович и Д. Н. Богоявленский), усвоения географии (Е. Н. Кабанова-Меллер), истории (А. З. Редько), рисования (В. И. Киренко, Е. И. Игнатьев) и других школьных предметов.

Исследования по частным вопросам усвоения отдельных учебных предметов способствовали постановке общих проблем психологии обучения и усвоения знаний: соотношение воспитания и развития, роль слова и наглядного образа в обучении (Л. В. Занков), значение для обучения системы ассоциации (Н. А. Менчинская, Б. Г. Ананьев, П. А. Шеварев, Д. А. Самарин). За последнее время были выдвинуты новые вопросы: психологии значимости усваиваемого школьниками материала (Н. Ф. Добрынин и его сотрудники), влияния на усвоение материала психического состояния учащихся (Н. Д. Левитов, П. П. Распопов). С некоторым запозданием советские психологи обратились к рассмотрению еще более важных, но и в то же время более сложных вопросов психологических основ воспитания и в первую очередь воспитания воли, характера и нравственных чувств (А. В. Веденов, К. Н. Корнилов, Н. Д. Левитов, В. И. Селиванов, А. Г. Ковалев, А. Л. Шнирман и другие).

Новый этап в развитии детской и педагогической психологии начинается с внедрения в эти науки как естественнонаучной основы учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Еще до Объединенной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР (с 28 июня по 4 июля 1950 г.), посвященной проблемам физиологического учения академика И. П. Павлова, были опубликованы работы по высшей нервной деятельности детей, имеющие большое значение и для детской психологии. Таковы прежде всего исследования Н. И. Красногорского, Н. М. Щелованова, Н. И. Касаткина, А. Г. Иванова-Смоленского, относящиеся к раннему детству (преимущественно к младенческому и ясельному возрасту). Работы по детской и педагогической психологии после Павловской сессии включали в себя рассмотрение определяющего влияния условий жизни и различных методов и приемов воспитания и обучения на развитие личности ребенка, изучение закономерностей высшей нервной деятельности, лежащих в основе того или другого воспитательного и учебного мероприятия. Работа по детской и педагогической психологии развернулась во многих научно-психологических центрах, таких, как Институт психологии Академии педагогических наук РСФСР в Москве, Научно-исследовательский институт психологии Украинской ССР, Ленинградский институт педагогики АПН РСФСР, Институт психологии Академии наук Грузинской ССР, на кафедрах психологии (Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена, Саратовского педагогического института и др.).

Дальнейшее развитие в СССР детской и педагогической психологии, основанной на марксистско-ленинском учении о развитии ребенка и о решающей роли в этом развитии воспитания, в значительной мере зависит от теснейшей связи психологов с жизнью школы и других детских учреждений, от согласованности работ отдельных ученых и научных учреждений.

ГЛАВА ВТОРАЯ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Прежде чем давать психологическую характеристику детей на разных этапах их психического развития, необходимо установить правильные принципиальные позиции в понимании развития ребенка и движущих факторов этого развития. Это тем более необходимо, что по таким важнейшим для постановки учебно-воспитательной работы вопросам существуют неправильные точки зрения, которые следует устранить.

Диалектико-материалистическая концепция развития ребенка и критика неправильных учений о развитии.

Диалектико-материалистическая теория развития четко сформулирована в следующих словах В. И. Ленина: «Две основные (или две возможные? или две в истории наблюдающиеся?) концепции развития (эволюции) суть: развитие как уменьшение и увеличение, как повторение, *и* развитие как единство противоположностей (раздвоение единого на взаимоисключающие противоположности и взаимоотношение между ними).

При первой концепции движения остается в тени *само*движение, его *двигательная* сила, его источник, его мотив (или сей источник переносится *во вне* — бог, субъект etc.). При второй концепции главное внимание устремляется именно на познание *источника* «*само*»-движения.

Первая концепция мертва, бледна, суха. Вторая — жизненна. *Только* вторая дает ключ к «самодвижению» всего сущего; только она дает ключ к «скачкам», к «перерыву постепенности», к «превращению в противоположность», к уничтожению старого и возникновению нового»[1].

Данная теория направлена против такого неправильного понимания процесса развития, при котором само развитие, как появление новых свойств и качеств, и его движущие силы остаются непонятными или же они понимаются ненаучно. В последнем случае развитие сводится к «развертыванию» или обнаружению от начала данных, вложенных в природу ребенка качеств.

---

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4, т. 38, стр. 358.

Развитие ребенка — процесс *закономерный*, а не какой-то таинственный, не подлежащий научному исследованию. Свою таинственность и непознаваемость процесс развития приобретает лишь при том неправильном его понимании, при котором он представляется полностью предопределенным прирожденными задатками.

Согласно диалектико-материалистической точке зрения, развитие ребенка, как и всякое другое развитие (например, исторический процесс), происходит в *борьбе противоположностей*, когда новое пробивает себе жизнь, преодолевая или уничтожая старое. Развитие — движение не прямолинейное, а по спирали, когда возможны и некоторые отступления к старому с тем, чтобы, преодолев его, сделать более сильное движение к новому.

Развитие ребенка представляет собой *качественные изменения его психики*.

Если понимать психическое развитие ребенка как не только количественные, но и, что важнее, как качественные изменения, то неправильно ограничиваться утверждением, что, например, у ребенка дошкольного возраста память лучше или, наоборот, хуже, чем у школьника, что дети дошкольного возраста более эмоциональны, чем школьники, и т. п. Развитие памяти, чувств и других психических процессов, как и формирование личности ребенка в целом, заключается в том, что на разных этапах этого развития происходит качественная перестройка психических процессов и всей личности.

Законы психического развития ребенка сложны не только потому, что само развитие представляет собой процесс сложных и противоречивых изменений, но и потому, что сложны и многообразны движущие силы этого развития и в первую очередь условия воспитания и обучения, которые по-разному и нередко противоречиво воздействуют на ребенка. В силу сложности психического развития ребенка и движущих факторов этого развития у отдельных людей могут возникать недоумения, некоторая «озадаченность» в понимании ребенка или его отдельных действий и поступков или же отказ от научного понимания и такого рода обывательские объяснения как «такой уж он родился», «весь в папу».

Следуя единственно правильной диалектико-материалистической концепции психического развития ребенка, советская психология активно боролась и борется с неправильными взглядами на развитие, широко распространенными в буржуазной психологии.

Согласно одной из этих ложных точек зрения, развитие ребенка всецело определяется процессом его биологического созревания. Так, американский психолог Э. Торндайк личность ребенка сводил к «батарее генов», т. е. по существу неизменных природных предрасположений. Австрийский психолог К. Бюлер даже нравственное развитие ребенка считал предопределенным

наследственностью. Другие зарубежные психологи основное значение в психическом развитии ребенка придают изменениям в физическом строении тела, в эндокринном аппарате и т. п.

Эти *биологизаторские* теории психического развития ребенка нередко выражались и в более смягченных формах, в признании известного значения для этого развития и среды, но на деле это значение сводилось к тому, что среда и в том числе воспитание и обучение являлись лишь толчками к обнаружению заложенных в ребенке от природы качеств и свойств, к благоприятным условиям для их созревания.

Антинаучной следует признать попытку некоторых зарубежных психологов неправомерно поставить в основу психического развития ребенка *биогенетический закон*. Эта попытка выражается в проведении необоснованной аналогии между развитием ребенка и развитием человеческого рода. Так, дошкольный возраст уподобляется эпохе мифов, младший школьный возраст — античности, подростковый возраст — эпохе христианства, юность квалифицируется как «открыватель прошлого рас» («теория» американского педолога С. Холла).

Немецкий психолог В. Штерн столь же фантастически сравнивает младенческий возраст в первом полугодии с развитием млекопитающего, а во втором полугодии — с развитием обезьяны, второй год жизни ребенка — с «элементарным человеческим состоянием» (вероятно, переходом от человекообразной обезьяны к человеку), психические особенности детей первых пяти лет — с психикой первобытных народов, первые школьные годы, по мнению Штерна, соответствуют античному и ветхозаветному миру, «средним годам» свойствен фанатизм христианской культуры, и только зрелость отражает культуру нового времени.

Антинаучный и реакционный характер попытки перенести биогенетический закон в психологию заключается в том, что это означает обреченность ребенка фаталистическими, идущими неведомо откуда «изнутри» качествами и свойствами, пренебрежение к определяющему влиянию общественной среды на развитие психики. Все дело воспитания и обучения ребенка, согласно биогенетической фантастике, сводится к пассивному приспособлению к схематически установленным стадиям развития без достаточного учета влияния на ребенка условий общественной жизни. Биогенетическая «теория» пропагандировалась педологией, она разоблачена в историческом постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г.

Психическое развитие ребенка тесно связано с биологическим развитием, но ни в каком случае не сводится к созреванию каких-либо врожденных физических предрасположений, как утверждает, например, американский психолог А. Гезелл. Конечно, играет роль и созревание заложенных от природы биологических функций, об этом свидетельствует, например значение для

психологии подростка этапа полового развития, который в той или другой мере отражается на психике и поведении подростка. Рядом с этим на протяжении жизненного пути ребенка в условиях того или другого гигиенического и физического воспитания (в том числе первоначального ухода за ребенком) по-разному развивается его организм, и то, является ли этот организм здоровым или больным, крепким или слабым, не безразлично для психического развития ребенка. Было бы неправильно считать уровень психического развития ребенка прямо пропорциональным уровню его физического развития: встречаются физически очень крепкие дети и вместе с тем умственно слаборазвитые и, наоборот, умственно развитые дети, но физически слабые, однако всякие задержки и трудности в физическом развитии ребенка представляют собой определенные трудности для обучения и воспитания, т. е. для главнейших и определяющих условий формирования личности ребенка.

Неправильны также *социологизаторские* теории психического развития ребенка, согласно которым это развитие целиком определяется средой — игнорируются его природные основы, отрицается наличие каких-либо анатомо-физиологических задатков, а значит, формирование личности ребенка в процессе обучения и воспитания отрывается от созревания и развития организма. Все это приводит к недооценке биологических условий психического развития, к упрощенческой формуле: каждого ребенка в один и тот же срок можно сделать кем угодно. При этом обычно социальная среда неправильно понимается как нечто неизменное. Против такого рода упрощенчества в понимании роли среды для развития ребенка также было направлено указанное постановление ЦК ВКП(б).

Советская психология защищает ту точку зрения, что развитие и воспитание ребенка находятся между собой в неразрывной связи. Она видит основу развития в воспитании и обучении, направленном не только на обогащение ребенка знаниями, но и на всестороннее совершенствование его психической деятельности, на формирование его личности, — его сознания и самосознания, интересов, способностей и характера.

Природные условия психического развития ребенка.

Нельзя отрицать значения для психического развития ребенка некоторых природных условий, а именно особенностей организма ребенка, с которыми он появляется на свет и прежде всего особенностей его центральной нервной системы.

Известно, что дети уже с первого дня жизни проявляют некоторые индивидуальные различия: одни из них спокойны, засыпают легко, не требуя излишних забот от матери, другие, наоборот, беспокойны, крикливы. Видимо, имеются какие-то органические прирожденные особенности, которыми объясняются различия в поведении новорожденных младенцев.

О значении наследственных *задатков* говорят также факты раннего проявления специальных способностей у детей, например, к музыке с двух- и трехлетнего возраста. Объяснить полностью эти рано сформировавшиеся способности только влиянием среды, ухода и воспитания неправомерно, слишком бросается в глаза непропорциональность между имеющими место недостаточными внешними влияниями и силой, с которой обнаруживаются специальные дарования.

Унаследование здоровой физической организации является важной предпосылкой для психического развития ребенка. Ребенок получает по наследству человеческие особенности строения мозга, рецепторных аппаратов, двигательных органов, а также целый ряд функциональных свойств нервной системы, в том числе ее большую пластичность как возможность изменяться под влиянием обучения и воспитания. Установленные И. П. Павловым типы нервной деятельности являются унаследованными, хотя и не неизменными. Ребенок наследует также первичные биологические потребности (как не совсем ясные, неоформленные побуждения к действию) — это инстинкты, каждый из которых представляет собой цепь безусловных рефлексов.

Надо считать в корне порочной попытку некоторых представителей буржуазной психологии (Мэк Дауголла и других) положить в основу психического развития ребенка, и в том числе высших духовных свойств личности, врожденные инстинкты, снижая тем ведущее значение воспитания. Инстинкты (например, пищевой, оборонительный) играют некоторую роль в развитии ребенка, но они регулируются воспитанием, и не ими определяется направление, в котором идет развитие психики человека.

Наследование задатков как внутренних возможностей развития не следует понимать в виде консервативного сохранения генотипов. *Ребенок наследует не только неизменное, но и изменчивое.* В процессе исторического развития анатомо-физиологические задатки у человека могут иметь изменения, которые закрепляются в поколениях и передаются по наследству. Энгельс рассматривал наследственность диалектически, видя положительное в том, что она представляет собой «сохраняющую сторону», и отрицательное в том, что она оказывает сопротивление, проявляя «пассивную, отрицательную деятельность», подобно тому как «приспособление» (жизненный опыт, обучение, воспитание) имеет значение положительное, как творческая, активная сторона, и отрицательное, как сторона, постоянно разрушающая унаследованное[1]. Утверждения, что существует принципиальный разрыв между внутренними (природными) и внешними факторами, выражают метафизическое, а не диалектическое понимание развития. Следует особо подчеркнуть многозначность задатков,— нет никаких предрасположений, задатков, в которых были бы за-

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, изд. 2, т. 20, стр. 526.

ложены определенные способности, черты характера и т. п. Ни один ребенок, родившийся физически нормальным, не «предрасположен» быть трудолюбивым или ленивым, дисциплинированным или недисциплинированным,— природный тип нервной деятельности, а также задатки, относящиеся к свойствам сенсорной и двигательной сфер, имеют некоторое значение для психического развития ребенка, но не предопределяют этого развития ни в целом, ни в отдельных его сторонах. Ребенок так называемого «безудержного» типа высшей нервной деятельности, т. е. с преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения, поставленный в хорошие условия воспитания, будет вести себя дисциплинированнее, чем ребенок сильного и уравновешенного типа высшей нервной деятельности, но воспитываемый в такой обстановке, которая дает частые поводы для возбуждения.

Исследования психического развития близнецов, воспитывающихся в разных условиях, показали, что эти условия существенным образом влияли на их интеллект и характер.

При разных условиях воспитания больше сходства сохранялось в тех чертах у детей-близнецов, которые относятся к темпераменту, к природному типу высшей нервной деятельности. Некоторые психологи (В. Штерн, Л. Термен, К. Берт и другие) ставят проблему соотношения в психическом развитии факторов природы и среды, не учитывают конкретных влияний общественной среды и часто подходят механически, ограничиваясь, например, подсчетом процентов влияния природы и среды. Наблюдения над детьми, с момента рождения развивающимися в одних и тех же условиях, показали много сходного в их психике, однако индивидуальные различия у них оставались. Они объясняются как наличием некоторых унаследованных задатков, так и тем, что при общих, однородных условиях воспитания в семье и школе фактически дети имеют не один и тот же жизненный опыт, на который, как известно, оказывает влияние и более широкая общественная среда.

Итак, хотя врожденные задатки имеют известное значение для психического развития ребенка и потому, например, для достижения одного и того же уровня успеваемости от одного ученика требуется больше усилий, чем от другого, однако сами по себе эти задатки решающей роли не играют, и потому нет основания педагогам злоупотреблять ссылкой на эти задатки в тех случаях, когда встречаются серьезные затруднения в учебно-воспитательной работе.

Решающее значение воспитания в психическом развитии ребенка.

Природные задатки развивающегося организма и в первую очередь его высшей нервной деятельности становятся конкретными свойствами ребенка в сложном процессе взаимодействия его с окружающей средой под направляющим и решающим влиянием **воспитания.** Воспитанием в первую очередь определяется ход психического развития ре-

бенка, то, как он будет учиться, вести себя в школе, как зарекомендует себя в общественно полезном труде.

В исследованиях И. М. Сеченова и И. П. Павлова имеются физиологические данные, позволяющие признать решающее значение внешних условий (среды, обучения и воспитания, жизненного опыта) в развитии ребенка.

И. М. Сеченов, определяя научную психологию как учение «о происхождении психических деятельностей», шел двумя путями в решении этой проблемы: изучая у взрослого человека формирование сложных психических актов из более элементарных и прослеживая за психическим развитием человека начиная с его рождения с целью установить главнейшие фазы этого развития.

Согласно рефлекторной теории И. М. Сеченова, без внешнего чувственного раздражения, всегда вызываемого материальными предметами и явлениями, невозможна «хоть на миг психическая деятельность». Даже самые сложные целенаправленные действия не теряют своего рефлекторного характера, т. е. вызываются объективно действующими причинами.

Определяющими условиями формирования новых психических процессов, а также свойств личности являются *условия жизни и воспитания.*

Развитие психики у ребенка есть развитие его рефлекторной деятельности, поскольку психика, по учению Сеченова, представляет собой среднее звено рефлекса и детерминируется условиями существования человека, «столкновением человека с жизнью», т. е. воспитанием в широком смысле этого слова. Поэтому нет ничего самопроизвольного в развитии ребенка.

Рефлекторное понимание психического развития, как определяемого влияниями внешней и внутренней среды, было творчески развито И. П. Павловым и его сотрудниками.

Согласно учению И. П. Павлова и его последователей, все воспитание и обучение по своей физиологической основе является сочетанием сложных условных рефлексов. «Образ поведения человека и животного,— говорит И. П. Павлов,— обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т. е. зависит от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов»[1]. В чистом виде безусловная реакция (т. е. прирожденный безусловный рефлекс) проявляется очень редко. Тотчас же после рождения организм вступает в контакт с окружающей средой.

Открытие И. П. Павловым и его учениками механизмов высшей нервной деятельности, и в том числе той «чрезвычайной

[1] И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, кн. 2, изд. АН СССР, 1951, стр. 269.

прибавки», которая заключается в наличии у человека второй сигнальной системы как физиологической основы специально человеческого высшего мышления, создало прочный фундамент для опровержения всякого рода «теорий спонтанного» развития детей, определяемого будто бы какими-то внутренними силами, а не условиями среды.

На основе павловского учения были проведены исследования первых проявлений высшей нервной деятельности у маленьких детей с целью выяснить значение для психического развития ребенка взаимосвязи между первой и второй сигнальными системами, а также установить соотношение между типами высшей нервной деятельности и изменениями в нервной системе, вызываемыми влияниями среды.

Рефлекторная теория, созданная И. М. Сеченовым и И. П. Павловым, дальнейшее развитие этого учения в исследованиях их последователей Н. И. Красногорского, П. К. Анохина, Э. А. Асратяна и других имеет большое значение для детской и педагогической психологии как их естественнонаучное обоснование. Но физиологическими исследованиями нельзя ограничиться в учении о развитии ребенка, здесь для собственно психологического изучения имеется широкое поле деятельности.

Следует подчеркнуть, что развитие ребенка происходит совершенно иначе, на другом уровне, чем развитие животного, в наибольшей мере определяемое инстинктом, врожденными предрасположениями. Обучение ребенка не дрессировка, при помощи которой животные приобретают некоторые умения и навыки, причем всегда стереотипные и в узкой сфере, но процесс, направленный на сознательное усвоение знаний, выработку не только узких или специальных, но и обобщенных интеллектуальных умений и навыков; процесс, нацеленный на умственное развитие, позволяющее ребенку самостоятельно применять и развивать полученные знания. Ребенок в ходе развития не просто приспосабливается к предметам и явлениям окружающей его действительности, но активно овладевает достижениями человечества, присваивает их себе.

Хотя формирование психики в конечном счете обусловлено внешними условиями, последние не действуют на ребенка каким-либо фаталистическим образом — они всегда преломляются через те внутренние условия, которые относятся к личности ребенка и его жизненному опыту. Если при педагогическом воздействии не учитывать опыт ребенка, особенности его личности, то, как отмечал С. Л. Рубинштейн, важнейшие педагогические задачи умственного воспитания и формирования характера детей не имели бы опоры.

То, что В. И. Ленин говорил о «самодвижении», «спонтанейном развитии», «живой жизни» процессов мира [1], имеет отношение и

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4, т. 38, стр. 358.

к развитию ребенка. Так, процесс усвоения знаний зависит не только от их содержания и сложности, но и от подготовленности психики ребенка к их усвоению, от его индивидуальных особенностей, временного психического состояния. Сдвиг в психическом развитии ребенка нередко происходит в борьбе противоположных тенденций, когда новое в этом развитии встречает известное противодействие в старом, как например при переходе от дошкольного к школьному детству.

Итак, советская психология изучает развитие личности ребенка как процесс, в котором ребенок активно участвует. При этом советские психологи рассматривают разнообразное воздействие на ребенка семьи, школы и более широкой общественной среды не просто как условие, но и как источник его развития.

Говоря о решающей роли воспитания в психическом развитии ребенка, следует подчеркнуть роль *труда*.

Как писал Энгельс, «труд создал самого человека». Воспитание любви к труду умственному и физическому, формирование трудовых умений и навыков, стимулирование творчества в труде — важная воспитательная задача школы. Недостатки и искривления в психическом развитии ребенка часто объясняются слабостью трудового обучения и воспитания. Еще А. С. Макаренко в свое время обратил внимание на первенствующую роль производственного процесса в формировании важнейшей стороны личности — характера. При сочетании учения с производительным трудом и большей связи с жизнью будет достигнуто более гармоническое развитие подрастающего поколения.

Необходимым жизненным условием развития личности ребенка является *коллектив*, в котором развивающийся ребенок научается рассматривать себя и свою деятельность как члена коллектива, вступать в разнообразные общественные отношения, приобретать навыки общественной работы.

У каждого человека имеется потребность в общении, которая реализуется и оформляется в трудовых отношениях людей. Ребенок еще в дошкольном возрасте ищет себе товарищей, друзей и вне какого-либо коллектива чувствует неудовлетворенность. В тех случаях, когда в семье сильно ограничиваются потребности ребенка в коллективе, ребенок нередко протестует против этого, он хочет играть, учиться и работать в коллективе, с товарищами, и в этом отношении надо идти навстречу ребенку.

Самые ранние воздействия ребенок получает в семье, и первой его воспитательницей является мать. Н. К. Крупская подчеркивала роль матери как «естественной воспитательницы», силу ее влияния на развитие ребенка, особенно в первые годы его жизни. А. С. Макаренко в своих «Лекциях о воспитании в семье» требовал от родителей высокой ответственности за дело воспитания детей как будущих сознательных граждан нашего государства. В его работах о семейном воспитании убедительно показано, какое большое значение для правильного формирова-

ния личности ребенка имеет здоровый семейный трудовой коллектив, дружеские отношения между родителями, трудовой режим в семье, наличие правильного тона в обращении с детьми. Рядом с положительными А. С. Макаренко приводит и отрицательные примеры семейного воспитания, того, например дурного влияния, какое оказывает на детей уход из семьи одного из родителей, несогласованность в воспитательных мероприятиях между отцом и матерью, отсутствие между ними взаимного уважения и любви, недостаток подлинно родительского авторитета, необоснованность действий родителей в воспитании детей.

Важнейшим условием, обеспечивающим в советской семье правильное воспитание и тем самым правильное формирование личности ребенка, служит связь семьи с общественной жизнью страны. М. И. Калинин при вручении орденов инициаторам движения жен-общественниц говорил о большой задаче: создании идеальной семьи, т. е. такой, которая живет не изолированно от социалистического общества, а тесно с ним связана. Таковыми именно и являются многие советские семьи, в которых родители проникнуты сознанием общественного значения воспитания детей.

С семи лет для советских детей начинается период воспитания и обучения в школе, которая становится основным фактором психического развития ребенка.

Уже само отношение детей к школе накладывает глубокий отпечаток на их умственное развитие, на их интересы, чувства и волю, формирует готовность затратить необходимые усилия для овладения знаниями, умениями и навыками. Нерадивое или формальное отношение к выполнению учебных обязанностей обычно служит преградой к нормальному (т. е. прогрессивному) развитию ребенка, и потому имеется много психологических исследований, ставивших себе задачей изучение отношения детей к школе, мотивов учения, изучение зависимости умственного развития ребенка от воспитания глубокого интереса к школе.

Обучение основам наук является процессом всесторонним: умственного и нравственного воспитания учащихся, развития внимания, восприятия и памяти, воображения и мышления, умений и навыков умственной работы, нравственных чувств и нравственного поведения. Школа предоставляет учащимся большие возможности для самостоятельной работы, для развития у них творческой инициативы. Этой же цели служат многочисленные школьные образовательные кружки, которые содействуют умственному развитию детей, формированию их способностей и индивидуальных склонностей.

Воспитывая дисциплинированность учащихся, школа тем самым формирует у них твердый характер: выдержку, самообладание, настойчивость, терпение. В дисциплинированном классе каждому ученику легче приобрести такие черты характера, чем в классе, где поведение учащихся свидетельствует о недостатке

у них чувств ответственности и долга и где нарушения дисциплины становятся своего рода нездоровой «традицией».

Успех воспитательной работы в школе и тем самым правильное направление и результаты психического развития детей зависят от организации, методов и приемов этой работы. Четкий стиль работы школы, личный авторитет директора, классного руководителя и учителей, активная деятельность пионерской и комсомольской организаций — все это создает благоприятные условия для психического развития детей.

От направленности воспитания зависит то, какие черты характера формируются у детей в школе.

При самой лучшей организации семейного и школьного воспитания для правильного психического развития ребенка сохраняется необходимость самовоспитания во все периоды жизни, в том числе и в школьные годы. Более того, одной из задач воспитания в школе и семье является побуждение учащихся к работе над собой и вооружение их лучшими приемами этой работы.

Чем старше ребенок, чем сознательнее становится, тем больше он работает над собой. Однако самовоспитание в доступной для ребенка форме должно начинаться с ранних лет, чтобы дети постепенно приучались не только быть послушными в выполнении обязанностей, но и сознательно руководить своим поведением, своей психической деятельностью.

В качестве иллюстрации значения самовоспитания для психического развития ребенка можно взять внешкольное чтение как одно из средств такого воспитания. С того времени, как ребенок овладеет навыком чтения, книга, как правило, делается постоянным спутником в его жизни. От того, любит ли ученик читать, что он читает и как читает, в известной мере зависит формирование его взглядов, развитие его любознательности, вдумчивости, а также художественного восприятия и эстетического вкуса. Школа содействует тому, чтобы учащиеся были начитанными, но она предупреждает и борется с такими случаями, когда учащиеся стараются как можно больше прочитать книг, не вдумываясь в их содержание, не делая полезных для себя выводов, а иногда и отвлекаясь при таком беспорядочном чтении от выполнения своих основных школьных обязанностей.

Поэтому очень важно постоянно руководить самовоспитанием детей, направляя его согласно общим целям коммунистического воспитания, которые стоят перед советской семьей и школой.

При одних и тех же общественных условиях, при одной и той же системе обучения и воспитания развитие детей происходит по-разному, так как по-разному складывается их ж и з н е н н ы й п у т ь. У одних детей более благоприятные условия, например они видят в семье хорошие примеры для подражания и приобретают в связи с этим много полезных навыков и привычек, другие не испытывают на себе такого положительного влияния. Из

одной и той же школы выходят учащиеся с разными достижениями в учении и различными чертами характера, что зависит от того, как сложились отношения между школьниками и учителями, в какой мере учебные интересы направляли жизнедеятельность учащихся и не было ли у детей других интересов, которые заняли в их деятельности центральное место и т. п.

Своеобразные условия для развития детей предоставляют школы-интернаты. При хорошей постановке работы в этих школах четко, целеустремленно организуется учебная, трудовая и общественная деятельность детей, а также их досуг, чем в большой мере устраняется влияние на развитие детей всякого рода стихийных факторов. Как показали исследования, которым были посвящены доклады на межвузовской научной конференции в Тамбовском педагогическом институте (состоявшейся 18—20 мая 1961 г.) основным преимуществом школ-интернатов является то, что в них удается создать единую систему коллективистических отношений между детьми, детей и педагогов, общественных и производственных коллективов, коллективов других союзных республик и стран народной демократии. Еще не проведено исследований, которые показали бы отношение детей к их пребыванию в школах-интернатах, но, несомненно, что характер этого отношения зависит от уровня организации школьного коллектива, связи его с окружающей жизнью (чего не было в старых так называемых закрытых учебных заведениях) и от того, в какой мере в интернате удовлетворяются не только общие, но и индивидуальные запросы детей.

Советская педагогика исходит из оптимистического взгляда на воспитание, рассматривая его как возможность влияния на всех детей, каковы бы ни были их жизненные обстоятельства, вплоть до педагогически запущенных учащихся, если эти обстоятельства не были благоприятны. А. С. Макаренко рекомендовал в воспитании *проектировать* личность ребенка, т. е. во всех, даже самых трудных случаях, предвидеть, какой может и должна быть эта личность в положительном смысле слова, верить в возможность осуществления намеченного и применять конкретные методы перевоспитания личности прежде всего через труд и коллектив. Вместе с тем он говорил, что нередко в воспитании ребенка встречаются запутанные «узлы», возникающие в силу сложных соотношений индивидуального и общественного в личности и делающие проектировку личности весьма трудным и требующим осторожности педагогическим приемом.

Поэтому психическое развитие ребенка под определяющим влиянием воспитания в семье и школе будет успешным в том случае, когда у воспитателей сочетается педагогический оптимизм с готовностью тратить усилия для распутывания таких «узлов», чему в значительной мере помогает включение ребенка в коллектив, где он получит возможность развить свои способности. Педагогический оптимизм не надо подменять тем благодушием, кото-

рое обычно сочетается с упрощенчеством во взглядах на воспитание, с недооценкой сложности многообразных условий психического развития, протекающего не обособленно, а и в тех или других взаимоотношениях с коллективом.

Общие закономерности психического развития.

1. *Интеграция психики.* По мере развития психика ребенка все более и более приобретает цельность, единство, как необходимые условия формирования *личности*. Маленький ребенок по своей психике в большой мере представляет из себя малосистематизированное сочетание разных фрагментарных психических состояний, психическое развитие выражается в том, что постепенно происходит перерастание психических состояний в черты личности. Например, отдельные состояния удовлетворения, радости, возникающие в процессе труда, закрепляясь при частом повторении, переходят в трудолюбие как черту личности. Подобным образом из отдельных взглядов на жизнь формируется мировоззрение.

Эта интеграция в большой мере зависит от того, какими мотивами ребенок руководствуется в своем поведении. В связи с воспитанием и расширением жизненного, и в том числе нравственного, опыта ребенка мотивы его поведения становятся все более и более сознательными, социально значимыми и действенными, они все более и более выражают личность. Ребенок дошкольного возраста чаще всего действует по мотиву получения удовольствия, причем этот мотив у него может меняться в течение одного дня; школьники, особенно подросткового и юношеского возраста, руководствуются в своей деятельности мотивами общественного служения, долга, своего всестороннего культурного развития.

2. *Неравномерное развитие психики ребенка.* Эта закономерность заключается в том, что при всех самых благоприятных условиях воспитания у ребенка различные психические процессы и функции, а также психологические черты личности не достигают одного и того же уровня развития, что объясняется в некоторой степени природными задатками, а главным образом неравномерностью формирования этих психических особенностей, так как у каждого ребенка свой жизненный опыт. Чем старше ученик, тем более ясно проявляется указанная закономерность и в связи с ней тем ярче обнаруживаются индивидуальные различия между детьми. Гармоническое воспитание не устраняет этих различий, оно регулирует неравномерность развития так, чтобы была достаточная интеграция психики и не было вредного отставания в развитии тех или иных психических процессов.

3. *Пластичность.* Нервная система ребенка очень пластична, и на этой пластичности основана возможность изменения и его психики в условиях учебно-воспитательного воздействия. Одним из проявлений пластичности является *компенсация*.

При слабости развития какой-либо физической или психиче-

ской функции усиленно работают другие функции, возмещающие недостаточность работы ослабленных или дефективных функций. Известно, что у слепых и глухонемых обостряются другие рецепторы: слуховой, кожный, кинестетический. Дети, которым не удается достигнуть успехов в учении, заслужить авторитет у товарищей, стараются как-либо отличиться, например в самодеятельности, в спорте, а иногда даже в недозволенных проделках.

В известной мере пластичностью нервной системы является *подражание,* которое имеет и социальные корни, а поэтому не может быть объяснено только физиологическими закономерностями.

С раннего детства ребенок имеет потребность в повторении действий других людей в одних случаях и в копировании их в других; это проявляется в том, что ребенок берет действие другого человека лишь в основу своего действия. По мере психического развития ребенка его подражание все более и более становится избирательным и сознательным. От простого и нередко слепого копирования ребенок последовательно переходит к подражанию как реконструкции опыта другого человека в собственном поведении.

Избирательность подражания диктуется правилами и нормами поведения, когда, например, ребенок сознает, что надо подражать только хорошим детям. Хотя роль подражания в развитии ребенка значительна, нельзя ее преувеличивать, как делал, например, В. М. Бехтерев, считавший подражание движущей силой в развитии личности ребенка.

Указанные закономерности являются вторичными по отношению к основным: воспитанию и более широкому воздействию среды. Эти закономерности не какие-либо внутренние силы, таящиеся в организме или в природных психических предрасположениях ребенка, которые бы роковым образом определяли его развитие, но некоторые тенденции, не только развитие, а и возникновение которых зависит от жизненных условий и прежде всего от воспитания.

Одно направление воспитанию и тем самым психическому развитию ребенка дается в правящих классах капиталистического общества, другое, противоположное — в стране социализма. В капиталистических странах дети представителей правящих классов обычно имеют привилегированные условия для получения образования в тех рамках, которые признаются в этом обществе необходимыми, и вместе с тем у детей культивируются такие высоко оцениваемые в деловых кругах этого общества черты личности, как карьеризм, расчетливость, изворотливость, эгоцентризм.

В нашем социалистическом обществе — в семье и школе, воспитываются будущие строители коммунизма. Вооружение учащихся основами наук, политехническое обучение, воспитание

у учащихся диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистической морали, физическое и эстетическое воспитание — все это является необходимым условием для всестороннего развития личности, которое как цель воспитания указано в трудах основоположников научного социализма.

Зависимость внутренних условий развития психики от внешних можно проиллюстрировать на примере интеграции. Если направление и условия воспитания в семье и школе не совпадают или если нет единой воспитательной линии у педагогов и у родителей, у ребенка может проявиться двойственность характера.

Роль подражания в развитии ребенка в большой мере зависит от того, насколько ребенок приучен, с одной стороны, к самостоятельности, а с другой стороны, к тому, чтобы следовать хорошим примерам.

В отдельных случаях наблюдается несоответствие развития ребенка задачам коммунистического воспитания. Здесь при временном «искривлении» линии развития ребенка возможны три причины: а) правильное направление имеется, но оно неполно или слабо выражено, и потому темп этого развития замедляется; б) существуют два направления в развитии ребенка, между собой не совпадающие,— одно, например исходящее из семьи, которая в своих воспитательных мероприятиях не идет навстречу школе, другое — влияние школы; в) в своей основе воспитание в семье неправильно, ослаблена роль школы и других детских учреждений, в результате ребенок выпадает из-под надлежащего контроля.

В качестве примера можно взять ученика, родители которого, в общем правильно воспитывая ребенка, допускали серьезную ошибку, недооценивая значения физического воспитания. Признавая на словах все значение физического воспитания, они на деле оберегали от него ребенка, который в течение всего дошкольного и отчасти младшего школьного возраста был слабо физически развит.

Другой пример. В семье у ученицы жизнь протекает беспорядочно: отсутствует трудовой режим и определенные требования со стороны родителей. Непослушание и нервозность девочки в домашней обстановке отражались и на поведении ученицы в школе.

Приведем еще пример. Ученик X класса С. окончил школу с серебряной медалью, но в школе и в семье проявлял много эгоистических черт. Подобные случаи немногочисленны, но их нельзя оставлять без внимания; отрицательные факты (развязность, антиморальные поступки и т. п.), о которых сообщается в газетах, озадачивают родителей и учителей, не понимающих, как могли появиться такие отрицательные качества у отдельных юношей или подростков. Между тем учителя и родители сами виноваты в том, что, обращая внимание более на формальные

показатели их успеваемости и дисциплины, просмотрели, что то и другое было скорее маскировкой постепенно развращающейся личности.

Под влиянием воспитания и внешних обстоятельств, воздействие которых отражается на формировании личности ребенка, развиваются его задатки, складывается его индивидуальный путь.

Возрастная характеристика и учет индивидуальных особенностей детей.

Возрастная характеристика всегда должна отражать качественные изменения психики ребенка, вызываемые новыми потребностями, новыми формами его деятельности, новым положением в семье и школе, новым этапом в созревании его организма.

Для каждого возраста характерен *определенный вид деятельности*. У ребенка любого возраста имеется потребность в каждом из трех основных его видов: в труде, учении и игре, но эти основные потребности в разные жизненные периоды различны и наполнены разным конкретным содержанием. Так, дошкольный возраст является по преимуществу возрастом игры, хотя дети этого возраста в доступных для них формах занимаются и учебной и трудовой деятельностью. В школьные годы центральное место в деятельности детей занимает учение. В этот период положительное отношение к обязанностям школьника, добросовестное выполнение их становится стержнем жизни ребенка, определяет его нравственный облик. Игра занимает еще немалое место в жизни школьника, но она теряет свое ведущее значение. По сравнению с дошкольным в школьном возрасте растет значение трудовой деятельности детей.

В течение всего периода обучения в школе изменяются содержание и характер учебной деятельности ученика, с каждым годом требования к его обучению повышаются, все это служит важнейшим условием развития учащегося.

На разных этапах обучения изменяются взаимоотношения между игровой, учебной и трудовой деятельностью школьников. Игра у младших школьников занимает еще значительное место, в то время как в среднем и особенно в старшем возрасте на нее остается гораздо меньше времени и самый характер игры существенным образом меняется. На протяжении школьного обучения все более и более повышаются требования к труду; в процессе обучения в школе учащиеся приобретают такие трудовые знания, умения и навыки, которые обеспечивают им общую подготовку к последующей трудовой жизни.

Для каждого возраста характерно и то *положение* или та *жизненная позиция*, которую занимает ребенок. В дошкольном возрасте положение ребенка таково, что за ним осуществляется еще уход в семье, он «маленький», на него не возлагается обязанностей по присмотру за младшими в семье, круг его товарищей относительно узок. С поступлением в школу ребенок зани-

мает уже новое жизненное положение, которое отражается и на взаимоотношениях в семье, где прежде всего заботятся о хорошей успеваемости и дисциплине своих детей в школе. Появляются и обязанности у детей в семье. Даже младшие школьники оказывают некоторую помощь родителям в присмотре за маленькими братьями или сестрами, в уборке помещения и т. д. В подростковом и тем более в старшем школьном возрасте дети приобретают в семье значительно большую самостоятельность, на них возлагаются гораздо более ответственные поручения. Перед школьниками возникает жизненная проблема — выбор профессии, побуждающая их, а также и их родителей обратить серьезное внимание на то, чтобы этот выбор был осуществлен наиболее целесообразно, с учетом государственных потребностей в кадрах и личных склонностей учащихся.

Возрастная характеристика детей должна содержать в себе изменения как в психических процессах и психических состояниях, так и в психических особенностях личности, причем они не рассматриваются в отрыве от типичных условий жизни детей того или иного возраста и состояния их физического развития.

Учет возрастных особенностей учащихся в учебно-воспитательной работе означает выбор такого рода педагогических мероприятий, которые соответствовали бы запросам и возможностям данного возраста.

Не следует понимать учет возрастных особенностей как поощрение слабостей и недостатков, встречающихся в том или другом возрасте (например, детская подражательность, нередко имеющая неосознанный характер). Закрепление в процессе воспитания слабостей и недостатков часто приводит к задержке развития ребенка. Но регулируя, направляя особенности детей, характерные для их возраста, родители и учителя должны всегда помнить, чтобы требования, предъявляемые детям, были всегда для них посильными. В противном случае у детей могут возникнуть такие отрицательные явления, как вредное для организма и психики перенапряжение, формализм в знаниях, пассивность, дети не будут переживать тех радостей, удовольствий, которые свойственны их возрасту.

В пределах каждого возраста между детьми имеются большие *индивидуальные различия,* объясняемые в первую очередь различием жизненных условий и прежде всего воспитания ребенка, а в известной мере и его задатков. Педагогам необходимо учитывать не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей, иначе возрастная схема окажется слишком грубой для выбора по отношению к данному ребенку целесообразных педагогических мероприятий.

Необходимо также в педагогической работе считаться с половыми различиями детей, но не с тем, чтобы ставить мальчикам и девочкам разные задачи обучения и предъявлять различные требования, а для лучшего осуществления общих для них

задач. Например, половое созревание у девочек начинается на 1—1½ года раньше, чем у мальчиков, и это в какой-то мере может сказаться на различии в психическом развитии мальчиков и девочек подросткового возраста, например на их интересах к чтению. Если некоторые виды работ, требующие большего физического напряжения, поручаются мальчикам, то это делается с целью охраны здоровья девочек, но при этом было бы неправильно воспитывать у девочек отношение к себе как к «слабому» полу. В Советском Союзе девочкам предоставляются все возможности обучения и воспитания наравне с мальчиками, и нет никаких пределов психического развития детей, которые определялись бы их половыми особенностями.

Основные периоды развития детей.

В зависимости от существенных изменений условий жизни и деятельности ребенка, а также биологических условий созревания его организма различают несколько основных периодов развития подрастающего поколения. *Младенческий возраст* (до 2 месяцев); *дошкольный возраст* (до 7 лет); *школьный* возраст, в который входят младший школьный возраст (от 7—8 до 10—11 лет), средний школьный, или подростковый возраст (от 11—12 до 14—15 лет), и старший школьный возраст, или ранняя юность (от 15—16 до 18—19 лет).

В целях улучшения воспитания детей дошкольного возраста ЦК КПСС и Совет Министров СССР 21 мая 1959 г. приняли постановление «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста».

Этим постановлением предусмотрено создание объединенных дошкольных учреждений для воспитания детей от 2 месяцев до 7 лет. Было поручено Академии педагогических наук РСФСР и Академии медицинских наук СССР разработать для них программу.

Программа воспитания детей до семи лет разработана впервые.

При единой системе дошкольного воспитания (от ясель до школы) принято весь период детства от рождения до поступления в школу, т. е. дошкольный возраст, подразделять на *ранний* и *собственно дошкольный возраст*.

Раннему возрасту в детском саду соответствует первая группа — сюда входят дети первого года жизни, и вторая группа — дети второго года жизни.

Собственно дошкольному возрасту соответствует в детском саду пять групп: первая группа — третий год жизни ребенка, вторая младшая группа — четвертый год жизни ребенка, средняя группа — пятый год жизни ребенка, старшая группа — шестой год жизни ребенка и подготовительная к школе группа — седьмой год жизни ребенка.

Наиболее существенным изменением в этой периодизации является то, что преддошкольный возраст (от 1 года до 3 лет) разделился на две группы, из которых одна отнесена к раннему возрасту, а другие к собственно дошкольному детству. Характеризуя детей в возрасте от 1 года до 3 лет, следует учитывать, что, когда дети с двух лет воспитываются в детском саду, они в известной мере приобретают черты дошкольника, но не следует забывать, что этот возраст во многом еще сохраняет черты раннего детства.

Указанные стадии развития психики ребенка являются общепринятыми и вместе с тем нельзя их считать чем-то абсолютным и раз навсегда фиксированным как в своих границах, так и по продолжительности. Жизненные обстоятельства, а иной раз и биологические особенности могут способствовать ускорению или замедлению хода развития ребенка в тот или иной возрастной период.

Сравнительное значение биологических и общественных условий развития ребенка в разном возрасте различно. Наиболее сильно влияние биологических факторов в раннем детстве: в первый год жизни ребенка и в преддошкольный возраст, но и в это время ребенок не является только биологическим существом, его мозг отражает окружающую действительность, у ребенка приобретается тот жизненный опыт (в широком смысле слова), от которого так сильно зависит и психическое развитие.

Каждая стадия развития ребенка подготавливается предшествующей стадией. Например, в младенческий период у ребенка происходит развитие скелетного и мышечного аппарата, нервной системы, а вмѐсте с тем восприятий и движений, которые необходимы для перехода его к следующему возрастному этапу, в первую очередь для появления у ребенка более совершенной формы общения с окружающими при помощи речи.

Задача воспитания заключается в формировании у ребенка тех качеств, которые одновременно являются характерными для высокого уровня развития на данном этапе и вместе с тем подготавливающими переход к следующей, более высокой стадии психического развития.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДО ШКОЛЫ

1. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 1 ГОДА

Ребенок появляется на свет беспомощным существом, но в условиях правильного ухода и воспитания он вступает в многообразные связи с окружающим миром, и особенно в течение первого года своей жизни быстро растет и развивается.

Новорожденный ребенок обладает как всеми анатомическими системами, так и функциональными свойствами организма, необходимыми для жизни, и в том числе нервной системой, имеющей особенное значение для психического развития, как системой связей организма с внешней и внутренней средой.

Но, обладая необходимыми для жизни системами, *организм младенца* отличается большим своеобразием по сравнению со взрослым человеком.

Грудной ребенок дышит примерно в три раза чаще, чем взрослый, альвеолы, куда проникает воздух при дыхании у новорожденного, втрое у́же по диаметру, чем у взрослого, а их общая поверхность в восемь раз меньше. Так называемый минутный объем дыхания у грудного ребенка составляет примерно 2000 $см^3$, в то время как у взрослого — примерно от 6000 до 10 000 $см^3$. Младенцы испытывают особую потребность в энергичной вентиляции легких, что, несомненно, связано с быстрым ростом ребенка и увеличением веса тела, а также с построением и развитием тканей в его организме.

Сердце младенца сокращается чаще, чем у взрослого, но пульс неустойчивый, неритмичный, что в значительной мере объясняется недостаточной регуляцией сердечной деятельности со стороны нервной системы.

Мускулатура желудка у ребенка слабо развита, потребность же в пище весьма велика: пища идет и для пополнения основного обмена, и для роста тканей. Но так как у младенца переваривающая способность желудка слабая, то он, как правило, в течение первых 6—12 месяцев жизни питается легко усвояемым материнским молоком.

Костная система младенца недостаточно крепкая, строение костей волокнистое, волокна богаты кровеносными сосудами; местами вследствие недоразвития костной имеется хрящевая ткань.

Пропорции тела у ребенка иные, чем у взрослого. Голова у младенца составляет $^1/_4$ роста, в то время как у взрослого $^1/_8$, ноги — $^1/_3$ вместо $^1/_2$ у взрослого. У ребенка большая голова, короткие ноги и относительно длинное туловище.

Все эти особенности организма младенца могут оказать неблагоприятное влияние на психическое развитие, если нет должного ухода за ребенком, если не удовлетворяются его биологические потребности. Так, если младенец недостаточно пользуется столь необходимым ему свежим воздухом, не вполне насыщается или питается нерегулярно, то он становится хилым, безучастным к внешним раздражителям или же капризным, крикливым. Недостаточное или неумелое закаливание организма ребенка может повлечь за собой то, что он надолго окажется физически неполноценным, а впоследствии сознание своей физической неполноценности будет отрицательно влиять и на его общее самочувствие.

Большой путь развития проходит и *нервная система* в течение первого года жизни ребенка. Головной мозг новорожденного весит 400 *г*, т. е. в $3^1/_2$ раза меньше, чем весит мозг взрослых. Но в течение года вес мозга ребенка увеличивается до 900 *г*, т. е. приблизительно в 2 раза.

На больших полушариях у детей в первые дни их жизни главные борозды намечены, но не глубоко, извилины слабо выражены; нервных клеток по числу столько же, сколько у взрослого, но их строение более однообразно по форме: они имеют весьма малое количество разветвлений.

Большая часть нервных волокон еще не покрыта белой миэлиновой оболочкой, вследствие чего идущие из внешнего мира раздражители захватывают большее, чем следует, количество волокон, поэтому в коре полушарий не образуются сколько-либо отчетливые и устойчивые очаги возбуждения.

Из всех частей головного мозга у младенца наименее развита кора больших полушарий, жизненные процессы регулируются преимущественно подкорковыми центрами. Ребенок обладает рядом прирожденных безусловнорефлекторных реакций: пищевой, оборонительной, хватательной, ориентировочно-исследовательской.

Хотя к моменту рождения ребенка большие полушария мозга в отношении своего веса, объема и тем более функций не достигли еще полного развития, они готовы к образованию условных связей.

В первые два месяца период бодрствования у ребенка занимает примерно 6 часов, а к концу первого года — 9—10 часов. Большую часть суток младенец спит. В первый месяц жизни образование условных реакций весьма ограничено. Н. И. Красно-

горский объясняет это тем, что для коры полушарий мозга маленького ребенка обычные раздражители являются сверхсильными и вызывают охранительное торможение — погружение ребенка в физиологический сон.

Исследования М. М. Кольцовой показали, что первый наблюдаемый *условный рефлекс* выражается в том, что, когда ребенку придается положение для кормления, он успокаивается, а затем начинает искать губами грудь матери. Этот рефлекс у 5% наблюдавшихся детей возникал на девятом дне их жизни; в более отчетливой форме, в виде сосательных движений на положение для кормления, условный рефлекс проявлялся в конце второй недели жизни у 66% детей. Он образуется на основе пищевого безусловного рефлекса как ответ на сложный раздражитель, в который в первое время входят тактильные, проприоцептивные и лабиринтные раздражители, а позднее к ним присоединяются зрительный и слуховой. На втором месяце жизни у ребенка образуются условные рефлексы уже со всех воспринимающих органов чувств. Но всеми исследователями отмечается неустойчивость условных рефлексов ребенка, по крайней мере в первые два месяца жизни.

Начиная со второго месяца жизни у младенца наблюдаются проявления тормозной функции мозга в форме угасательного торможения; условное и запаздывающее торможение удавалось в экспериментальных условиях получить у ребенка не ранее четвертого месяца жизни.

Выработка дифференцировок у детей в первые месяцы жизни также неустойчива. По имеющимся данным, на втором месяце жизни для младенца возможна дифференцировка двух резко различающихся тонов, запахов, вкусов, на третьем месяце — дифференцировка двух световых и цветовых раздражителей (зеленого от желтого или красного), двух тонов с интервалом в октаву, кожно-тактильных раздражителей, действующих на два участка кожи, наблюдается довольно тонкое различение сладкого, кислого и соленого вкусов, уточняется различение запахов. По мере роста младенца дифференцировки приобретают бóльшую устойчивость.

Развитие анализаторов у детей происходит довольно быстро. Это прежде всего обнаруживается в проприоцептивной, тактильной, обонятельной и вкусовой чувствительности. На третьем месяце жизни младенец реагирует на охлаждение тела (реакции ребенка на резкие изменения температуры наблюдаются и раньше). Несколько позднее он с неудовольствием воспринимает перегретое или недогретое молоко, изменение температуры воды при купании. На 7—8-м месяце дети различают запахи камфары и духов. Повышение остроты чувствительности ребенка к разным вкусам побуждает некоторых матерей говорить о капризах маленького ребенка («неизвестно, что ему надо»).

Новорожденный в первые дни жизни почти не слышит, так как барабанная полость уха заполнена слизью. На 2-й неделе ребенок при резких звуках смыкает глаза и двигает головой и руками, что можно рассматривать как безусловный оборонительный рефлекс. На 40-й день младенец прислушивается к звукам, выделяя из них те, которые ему приятны, доставляют удовольствие. К концу 2—3-го месяца он поворачивается на звук, что, видимо, является выражением его ориентировочно-рефлекторной деятельности. К концу 3-го месяца ребенок обнаруживает «поиски» глазами звука, т. е. делает попытки локализировать звук.

Движения глаз у новорожденного не координированы, он еще не фиксирует своего взгляда. Ребенок в возрасте 15—20 дней пристально смотрит на поставленную перед ним свечу, но если удалить ее, остается та же фиксация взгляда на месте, где была свеча. Несколько позднее он приобретает умение следить за медленно двигающимися перед глазами предметами, конечно, в очень узком поле зрения. На 3-м месяце ребенок гораздо более активно воспринимает предмет, ищет его глазами, выделяет наиболее нравящиеся ему предметы (улыбается при виде матери). Различение цветов и форм начинается на 4—5-м месяце. Движения новорожденного относятся к безусловным рефлексам, автоматически возникающим и имеющим свои центры в спинном и продолговатом мозгу. Ребенок от природы умеет, как указывал И. М. Сеченов, открывать и закрывать глаза, сосать, глотать, кричать, чихать и т. п.

Приобретение новых *движений* происходит в тесной взаимосвязи с развитием анализаторов, а так как маленький ребенок является чувственно познающим существом, то своевременное развитие движений служит известным показателем общего психического развития ребенка.

Первые попытки держать голову начинаются примерно на 1-м месяце жизни, сидеть на $3^1/_2$—4-м месяце, стоять на 5—6-м месяце, ходить на 8—9-м месяце. Но это лишь «попытки», при неоднократных повторениях которых дети лишь постепенно приобретают умения выполнять соответствующие движения. «По-настоящему» ребенок может сидеть лишь в 6 месяцев, стоять в 10 месяцев, начать ходить не ранее 11—12 месяцев.

Довольно энергично идет развитие хватательных движений. Около 3 месяцев ребенок начинает расправлять ручки, ранее сжатые в кулаки, затем трогать и ощупывать свои ручки, ножки, пеленки, на 4-м месяце делает усилия подтянуться к висящим над ним игрушкам, на 6-м месяце ребенок уже смело размахивает погремушкой, а на 9—10-м месяце не без успеха делает попытки закрывать и открывать коробочки («матрешки»).

Во многих движениях младенца можно усматривать элементы игры, которая постепенно оформляется как основная деятельность ребенка в преддошкольный и дошкольный период. Ребе-

нок «играет» с повешенными над ним игрушками, бросает предметы, открывает и закрывает коробочки и т. п.

Примерно после 9—10 месяцев ребенок забавляется заводными игрушками и с не меньшим удовольствием смотрит на инсценируемые взрослыми «представления» с игрушками, как например «укладывание мишки спать». Маленькие дети предпочитают игрушки крупные, ярко окрашенные, звучащие, подвижные, а также мягкие, приятные на ощупь. К концу первого года жизни у детей можно наблюдать проявление избирательного отношения к игрушкам, т. е. выделение любимых игрушек, но эта «любовь» неустойчива, и любимая игрушка легко вытесняется новой, например более крупной или яркой.

Принято называть первый год жизни ребенка доречевым периодом, однако за это время происходит большая работа, подготавливающая мозг ребенка к второсигнальной деятельности. Многие дети начинают уже произносить *слова* и так называемые «слова-предложения» на 10—11-м месяце жизни.

Первые звуки ребенка — крики, выражающие его биологические потребности и самочувствие, например, когда ему захочется есть, становится холодно, или он испытывает боль.

В возрасте около двух месяцев ребенок начинает лепетать, т. е. произносить неопределенно артикулированные сочетания звуков, сначала гласных: «ау», «уа», а потом вместе с согласными: «кхи», «кха», «кхэ» и др. Эти звуки не являются средством общения, а скорее выражают хорошее самочувствие ребенка, кроме того, они представляют собой как бы своеобразные упражнения развивающегося голосового аппарата ребенка. Лепет не связан с содержанием того, что слышит ребенок, но является общей реакцией на внешние сигналы.

На седьмом-восьмом месяце жизни ребенок начинает понимать речь другого человека, осмысленное восприятие речи — процесс длительно развивающийся. Вначале дети более реагируют не на значение слова, а на интонацию, с которой это слово произносится. Так, ребенок со смехом пытается заглянуть или сдернуть простынку, за которой прячется играющий с ним взрослый, повторяющий: «ку-ку, Ниночка!» Но стоит лишь изменить интонацию слов или же положение тела ребенка, поведение малыша показывает, что он перестает «понимать» их, а если вместо «ку-ку» сказать с той же интонацией «те-те» или «да-да», появляется та же реакция.

К концу первого года словесный раздражитель приобретает (исследования М. М. Кольцовой) большую силу — ребенок уже реагирует на слово, произнесенное в разных условиях и с различной интонацией. Но при этом дети всегда связывают слово с какой-либо конкретной ситуацией, оно не носит еще вполне самостоятельного второсигнального значения, слова не отграничиваются друг от друга, в них не выделяются фонетические и морфологические элементы.

За периодом лепета начинается период произнесения звукосочетаний, сначала напоминающих слова, а потом уже почти как «настоящие» слова, с выделением наиболее сильных в смысловом отношении слогов. Так возникают условно называемые «слова-предложения»: «да-ку» (дайте кушать), «ку-бо» (куколка больна) и т. п. Первые слова ребенка имеют суммарное значение (мало дифференцируются), например слово «ки» относится не только к кошке, но и к меховому воротнику, плюшевому мишке.

Первые слова ребенка обозначают наиболее близкое для него, родное, интересное — огромное значение для первого словаря ребенка играет подражание и словесное общение взрослых с детьми. Обычно первым словом у ребенка бывает «мама» не только потому, что это обозначает самое дорогое для него существо, с которым связана вся его жизнь, но и потому, что он часто слышит это слово и притом с предложением повторить его.

На основе в первую очередь безусловнорефлекторной деятельности у ребенка рано проявляются *эмоциональные реакции:* плач, мимика неудовлетворенности. Начиная с двух месяцев ребенок при приятном самочувствии или в ответ на ласковое обращение к нему взрослого улыбается (реакция «оживления», по терминологии Н. М. Щелованова). Трехмесячный ребенок уже выражает радость, когда видит мать (улыбается, тянется к ней, издавая «радостные» звуки), и неудовольствие, «горе», когда она уходит. Можно в этих последних реакциях видеть зачатки чувства симпатии, которое имеет, конечно, условнорефлекторное происхождение.

На первом году жизни замечаются и проявления страха, например, при резких звуках, внезапном выключении света и т. п. Психологическая природа этого чувства еще недостаточно изучена, во всяком случае оно выражает оборонительную реакцию и усиливается под влиянием неправильных приемов воспитания, когда ребенка запугивают.

Трудно говорить о развитии каких-либо строго дифференцированных психических процессов и состояний у ребенка на первом году жизни. Можно высказать предположение, что устойчивость *внимания* грудного ребенка, даже на 11—12-м месяце, весьма незначительна, не более 15—20 секунд. Очаги возбуждения в коре больших полушарий ребенка слабы и неустойчивы, и этим объясняется легкая отвлекаемость и вместе с тем возможность быстрого привлечения внимания ребенка.

Замечено (А. В. Ярмоленко), что устойчивость внимания младенца по отношению к двигающимся объектам в три-четыре раза больше, чем к неподвижным.

Судя по тому, что ребенок во второй половине первого года жизни узнает некоторые предметы, можно говорить о *зачатках памяти,* которая проявляется еще весьма слабо, вследствие неустойчивости очагов возбуждения, их быстрого торможения и в

силу того факта, что слово, речь еще не выступает как подкрепление образующихся временных связей.

Первые проявления *мыслительной деятельности* ребенка на первом году жизни, по наблюдениям Н. А. Менчинской, носят крайне ограниченный характер, по существу являясь зародышевыми формами мышления. Они основаны на вырабатываемых ассоциациях между воспринимаемыми фактами действительности и определенными действиями. Например, десятимесячная девочка, обжегшись о самовар, стала отдергивать руку от всех блестящих предметов — не только от горячего самовара, но и от горячей печки, от зеркала. Впоследствии, в процессе накопления практического опыта, произошла дифференциация этого действия: девочка стала отдергивать руку только от горячего самовара, печки и лампы и прикасалась спокойно к зеркалу и даже к самовару, если он был холодный.

Существенную роль в развитии *умственной деятельности* ребенка играет приобретаемое им к концу первого года жизни умение подражать движениям взрослых, самостоятельно воспроизводить то или иное движение. При этом характерно, что воспроизведение движения не совершается легко и сразу, а требует известной выучки.

В дневнике Н. А. Менчинской описывается, как она неоднократно пыталась вызвать у своего восьмимесячного сына произвольное подражательное действие (хлопанье в ладоши), но этого удалось достигнуть не сразу. Только после ряда неудачных попыток это действие осуществилось. «Мальчик очень медленно сдвигал руки, его лицо при этом сохраняло напряженное выражение. Между моим и его действием наблюдалась ясно ощутимая пауза».

Если движение отдергивания руки от огня носило непроизвольный характер, то движение подражательное является уже произвольным и в самом общем смысле слова осмысленным. Однако в основе как тех, так и других лежит один и тот же механизм связывания, образования временных связей. Этот процесс связывания лежит в основе и последующих, более сложных действий, приобретающих характер собственно интеллектуальных действий.

При сравнении новорожденного с годовалым ребенком легко видеть, какого большого прогресса достигают дети в своем развитии за этот начальный период жизни. Ребенок приобретает некоторый опыт, у него вырабатывается ряд временных связей, хотя безусловные связи, столь важные для жизнеспособности организма ребенка, занимают еще очень большое место. Он узнает и начинает запоминать часто встречающиеся предметы, приобретает немало умений в элементарных движениях; овладение ходьбой и зачатками речи — важнейшие вехи в развитии ребенка. Но годовалый ребенок еще настолько беспомощен, что ему в первую очередь требуется хороший уход, и только в сочетании

с этим уходом становятся целесообразными воспитательные мероприятия, заключающиеся в создании для ребенка внешних условий, благоприятствующих его развитию.

2. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ОТ 1 ГОДА ДО 2 ЛЕТ

Развитие ребенка второго года жизни — значительный этап в жизни ребенка, начало широкого общения с окружающим миром благодаря тому, что он овладевает навыками ходьбы и разговорной речи. В связи с этим по сравнению с первым годом жизни значительно возрастает активность ребенка, начинает проявляться самосознание: малыш находит свои части тела (дает руку, показывает на свою ногу), откликается на собственное имя; все поведение ребенка показывает, что он отличает себя от других людей, с которыми входит в разнообразные отношения.

В физическом развитии детей происходят заметные изменения. По своему строению кости ребенка трехлетнего возраста сходны с костями взрослого. К двум годам заканчивается зарастание родничков и образуются черепные швы. Темп дыхания и кровообращения становится более медленным, деятельность сердца несколько более ритмичной. При всем этом ребенок этого возраста в физическом отношении является очень лабильным существом, его организм недостаточно приспособлен ко всякого рода изменениям среды, легко подвергается заболеваниям, если не обеспечиваются должные гигиенические условия и, в частности, не проводится доступная для данного возраста закалка организма.

За этот возрастной период быстро совершенствуется нервная система. Почти все участки проводящих путей в полушариях головного мозга миэлинизируются, и от этого процесс возбуждения становится более концентрированным. Происходит развитие временных связей со всех рецепторов, и механизм их образования становится значительно более совершенным. У ребенка этого возраста не только образуются все новые и новые условные связи, но ему становятся доступными и некоторые более элементарные формы коркового торможения. Наряду с первосигнальной деятельностью, все еще преобладающей у детей второго года жизни, все больше проявляется и деятельность второй сигнальной системы.

Существенным образом изменяются условия жизни ребенка и прежде всего режим его дня. Дети в период от 1 года до 1 года 6 месяцев спят в течение суток около 14 часов и около 10 часов бодрствуют. Как правило, для детей до полутора лет организуется сон два раза в день, а с 1 года 6 месяцев — один раз в день.

По сравнению с младенцем у ребенка второго года жизни наблюдается огромный прогресс в области *движений*. Это в пер-

вую очередь относится к овладению навыками ходьбы. До $1^1/_2$ лет еще не все дети хорошо самостоятельно ходят, и потому их часто возят в колясках, но позднее прогулки «ножками» занимают значительное место в режиме дня ребенка. Эти прогулки имеют не только большое гигиеническое значение для здоровья ребенка, но и способствуют более широкому и активному ознакомлению с окружающими предметами и явлениями.

Благодаря самостоятельному передвижению и расширению контакта ребенка с окружающей средой заметно расширяются и оживляются его интересы, уже не ограничивающиеся предметами, которые он держит в руках или которые положены в его кроватку, а привлекаются и предметами, находящимися в отдалении: в другой комнате, во дворе, на улице и т. д.

Это период возросшей *подвижности детей*.

Ребенок этого возраста ходит уверенно, бегает, лазает, может преодолевать и некоторые препятствия: перепрыгивает через дорожки или маленькие бугорки. Он выполняет много движений руками, переносит предметы с места на место, бросает и катает мяч, вкладывает один предмет в другой, завертывает и развертывает предметы и т. п.

Нередко дети этого возраста излишне подвижны, например когда их одевают или когда они едят. Они еще недостаточно овладели механизмами торможения, поэтому их действия в значительной мере носят импульсивный характер. Встречаются в этом возрасте и дети слишком «спокойные», малоподвижные — слабая потребность в движениях нередко служит сигналом неправильно организованного воспитания.

Для развития и регулирования движений детей в игровых комнатах яслей и на площадках имеются особые горки и лестницы, каталки, обручи, большие резиновые мячи. Дети приучаются ходить под музыку, любят подвижные игры.

К концу второго года жизни (примерно с 1 года 8 месяцев) у детей несколько улучшается координация движений, движения становятся более целенаправленными и включаются в более сложные комплексы действий. Например, ребенок одевается, умывается и берет в шкафу платье, влезает на стул, чтобы достать со стола игрушку, и т. п. Стремление детей лазить, прыгать, добираться до вещей, преодолевая препятствия, не должно встречать противодействия со стороны взрослых; нельзя ослаблять потребность детей в движениях, но необходимо следить за действиями малышей, присматривать за ними и регулировать их поведение.

У детей этого возраста начинают формироваться *предметные действия* в строгом смысле этого слова, т. е. ребенок употребляет предметы по назначению, именно так, как нужно с ними действовать. К таким предметам относятся предметы-орудия (карандаши, лопатки, линейки и т. п.) и игрушки. В работах П. Я. Гальперина показано, как у детей этого (а также последу-

ющего) возраста совершенствуются предметные действия и как в процессе этих действий формируется мышление, постепенно приобретающее самостоятельность, как определенная умственная операция.

Очень любят дети второго года жизни выполнять поручения взрослых. «Наташа! Давай вместе накрывать на стол»,— говорит мать своей двухлетней дочери, причем нередко дети стараются в своих действиях решать и непосильные для них задачи; например, девочка, вместо того чтобы носить к столу по одной ложке, забирает в маленькие ручки несколько ложек, не справляется с этим и плачет.

Дети этого возраста любят повторять одни и те же движения, в выполнении которых зачастую имеется определенный ритм. Так, мы наблюдали мальчика 1 года 10 месяцев, который двадцать раз подряд закрывал двери, девочка примерно того же возраста катала тачку в одном и том же направлении взад и вперед, причем это движение она повторяла пятнадцать раз. В таких однообразно повторяемых движениях ребенок, как бы упражняясь, совершенствует, уточняет их.

Значительный прогресс наблюдается в игровой деятельности детей второго года жизни. Строго говоря, именно в это время начинается *игра* как *целенаправленная деятельность*, а в конце первого года жизни речь может идти только о некоторых зачатках игры, выражающейся в чисто манипулятивных действиях, не носящих отображательного характера. Ребенок начинает играть с некоторыми сюжетными игрушками, дидактическим и строительным материалом.

Отображающая действительность функция игры выражается в том, что, играя, дети выполняют с куклами и другими игрушками наблюдаемые ими действия взрослых, причем часто они это делают без прямых указаний со стороны взрослых, например куклу моют, укладывают спать, кормят, одевают и раздевают и т. п. Это уже не простые манипулятивные повторяющиеся движения, а самостоятельное разыгрывание того, что подсказано действительностью.

Дети теперь предпочитают такие игрушки, которые сходны с оригиналом, т. е. с изображаемым игрушкой предметом. Характерно, что дети этого возраста нередко предпочитают игрушке предмет обихода, с которым они играют. Так, одна девочка 1 года 2 месяцев, видя на столе чашку, играет ею независимо от того, наполнена она или пустая.

Дети второго года жизни заметно развиваются в *музыкальном отношении*. Они уже умеют прислушиваться к мелодиям песен, выполняют некоторые движения, например притопывание, бег на месте в ритме со словами песни, любят маршировать под звуки пения или музыки. Некоторые игры детей сопровождаются песнями («Идет коза», «Зайка» и др.).

4*

У детей на втором году жизни, строго говоря, мы не встретим изобразительной деятельности, т. е. они не могут еще при рисовании и лепке изображать какие-либо определенные предметы. Однако, манипулируя с карандашом или глиной, дети проходят подготовительную стадию к изобразительной деятельности, успешность которой зависит от руководства со стороны взрослых, от показа образцов рисования, от инструктирования, как правильно держать карандаш, делать необходимые для рисования и лепки движения, улавливать сходство между изображением и предметом.

Возраст от 1 года до 2 лет — возраст «бурного» развития *речи.* Примерно с середины второго года жизни у ребенка словесный раздражитель уже выделяется из непосредственного наглядно предметного комплекса, слово приобретает характер подлинно второсигнальный, как обобщенный раздражитель. Ребенок называет куклой разные куклы в разных ситуациях, он в конце этого периода уже смеется, когда, показывая мишку, называет его куклой. Он обозначает словом не только предмет, но и части и свойства предметов, таким образом приобретая некоторое умение анализировать предмет, абстрагировать его качества и обобщать, но все это, конечно, в очень примитивной форме и недостаточно устойчиво.

В исследовании Г. Л. Розенгарт-Пупко разных этапов развития речи и восприятия в раннем детстве выявилось особое значение для ребенка речевого общения со взрослыми.

На втором году жизни отчетливо выделяются два периода: с конца первого года жизни до полутора лет и вторая половина второго года. Для первого периода характерно сравнительно медленное развитие речи (некоторые исследователи даже называют этот период периодом застоя речи), речь полуторагодовалого ребенка отличается широкими переносами названий с одного предмета на другой, например словом «булавка» ребенок называет крошку хлеба, гусеницу, все маленькое, что можно взять пальцами. Дети понимают словесные указания взрослых, названия предметов ближайшего обихода. Находившиеся под наблюдением дети пользовались десятками слов (от 10 до 91), особенно словами, эмоционально насыщенными и связанными с выполнением действий. Но, умея произносить слова, дети редко используют их в жизненно важных случаях. Например, ребенок 1 года 4 месяцев, надевший себе на шею обруч и не умеющий его снять, хнычет, смотрит на воспитательницу, но не произносит при этом ни единого слова. В этом возрасте ребенок гораздо легче подбирает игрушку к слову-названию, чем к образцу. Ища игрушку к слову «ляля», ребенок должен только удержать в сознании это знакомое ему слово и в связи с ним образ куклы, который может быть далеко не полным, в какой-то мере еще схематичным (ребенок дает любую куклу), а когда ребенок должен подобрать игрушку к образцу, ему необходимо иметь в сознании

образ предмета во всей его конкретности и выбрать к нему такой же определенный конкретный предмет. В последнем случае ребенок по-своему называет предмет-образец и действует так, как будто ему дано задание подбирать игрушку не к образцу, а к слову-названию.

Таким образом, слово для ребенка приобретает значение орудия, с помощью которого он овладевает своими собственными психическими процессами.

Во второй половине второго года жизни у ребенка замечается большой прогресс в речи, характеризуемый значительным увеличением словаря, большей устойчивостью и точностью употребления слов, появлением в речи, кроме существительных и глаголов, маленьких предложений. Речь делается средством общения: ребенок просит, требует, приказывает, указывает, сообщает, причем общение с помощью речи обязательно предполагает эмоциональный контакт между ребенком и взрослым.

Речь имеет огромное значение для развития восприятия и мышления маленького ребенка. Так, правильно называя предметы, дети устанавливали их тождество в 75% случаев, а неправильно называя или не зная совсем названий предметов, устанавливали тождество лишь в 10% случаев. Обобщали однородные предметы и изображения различного цвета при названии их в 45% случаев, не пользуясь или неправильно пользуясь называнием ни в одном случае.

При обобщении однородных предметов из различного материала или разных предметов из одного материала получены соответственно 25% и 0%, а при обобщении однородных предметов и изображений различной величины или обобщении разных предметов одной и той же величины — 75% и 0% (исследования Г. Л. Розенгарт-Пупко).

Речь взрослого, по наблюдениям Н. А. Менчинской, становится богатым источником деятельности детей, развивает мышление ребенка. А вслед за этим речь самих детей, становясь способом общения с окружающими, создает широкие возможности для решения все более и более сложных мыслительных задач, которые ставит перед ребенком жизнь.

Однажды двухлетний ребенок, пытаясь достать лампу, встал для этого на стул, но достать ее не смог, тогда он показал на стул, стоявший рядом, и сказал: «И тоже». Таким образом, благодаря речи он смог обратиться к помощи взрослых, даже не производя действия, необходимого для решений поставленной им задачи. В другой раз отец приготавливал для него горчичник, мальчик, видя эту подготовку и стремясь отсрочить неприятную для него процедуру, стал тянуть отца за руку по направлению к тахте, «тату попавить», т. е. «тахту поправить» (накануне отец чинил ее).

В связи с овладением навыками ходьбы и речи, более широким общением с окружающим миром у детей начинает разви-

ваться *наблюдательность.* Дети внимательно рассматривают картинки, предметы, особенно живые, двигающиеся, присматриваются к действиям других детей и взрослых. Очень ярко проявляются внимание и интерес детей этого возраста к животным, причем отношение к ним со стороны детей иногда носит некоторый оттенок покровительства. Интересуют также детей инсценировки из жизни, проводимые на куклах (например, «Ляля купается», «Ляля кушает», «Ляля ложится спать и быстро засыпает» и т. п.), здесь тоже имеется большое поле для детских наблюдений.

Вся жизнь маленького ребенка насыщена *эмоциями.* Основным мотивом для его деятельности является получение удовольствия, он стремится к тому, что ему приятно, удобно, интересно. Одновременно у ребенка этого года жизни начинают проявляться зачатки чувства долга. Ребенок чувствует, что нехорошо, лежа в постели, говорить, что надо, как требует мама или воспитательница, спать, а не разговаривать. Ребенку, хочется взять перед обедом со стола яблоко, но не берет, «нельзя», а если берет украдкой, то с выражением лица, показывающим, что он чувствует непозволительность этого поступка.

Эмоции детей неустойчивы. Веселый смех легко сменяется горьким плачем, за слезами немедленно следует радостное оживление. Нетрудно отвлечь ребенка от неприятного чувства, или занявшись с ним интересной игрой, или показав «приятный» предмет.

Трудно говорить о воле ребенка как какой-либо сознательной, целенаправленной деятельности. Действия маленького ребенка еще очень импульсивны, слабо контролируются им. Но некоторые *зачатки волевого действия* уже имеются, проявляясь после двух лет; они особенно выражаются в действиях, на некоторый период отсроченных, что требует удерживать в сознании намеченные, но еще не выполненные действия; в действиях избирательных, причем перед этими действиями можно наблюдать у детей некоторое подобие борьбы мотивов; в действиях как ответах на требование взрослых и как выражающих свои требования. Но все это очень неустойчивые действия — роль сознательности в них незначительная; чаще всего они выполняются по слепому подражанию.

В этом возрасте более заметно, чем в младенческом, проявляются индивидуальные психологические различия между детьми, выражающиеся, например, в разной их сообразительности, подвижности, общительности. Конечно, нельзя эти различия у детей 1—2 лет жизни рассматривать как устойчивые способности или черты характера, но в зависимости от воспитания эти различия впоследствии могут закрепиться как индивидуальные особенности ребенка.

3. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОТ 2 ДО 7 ЛЕТ

Общая характеристика дошкольного возраста. В дошкольном возрасте происходит дальнейшее, и притом значительное, развитие детской психики. Это развитие определяется целым рядом условий: расширением сферы деятельности и усложнением связей ребенка с окружающей действительностью, повышением требований, предъявляемых к ребенку взрослым, переходом к более сложной и самостоятельной деятельности — к творческой игре, а также к простейшим формам учения и труда.

На протяжении дошкольного детства интенсивно развиваются различные *познавательные процессы* — восприятие, память, мышление, творческое воображение. Постепенно ребенок учится действовать произвольно в соответствии с сознательно поставленными целями. Появляются зачатки высших чувств — нравственных, эстетических, интеллектуальных.

Происходит формирование личности ребенка, развитие его способностей, начинают вырабатываться определенные черты характера.

В физическом развитии дошкольника можно отметить следующие явления.

Энергично происходит процесс окостенения скелета, хотя он еще продолжает отличаться эластичностью: гибкостью позвоночника и других костей. Одновременно происходит укрепление костно-мышечной системы. Все это создает условия для развития движений ребенка, которые в дошкольный период становятся более разнообразными, координированными и сильными по сравнению с преддошкольным возрастом. Вместе с тем у ребенка этого возраста еще не полностью окостенел скелет, поэтому нужно осторожно и постепенно учить ребенка овладевать движениями, не допускать длительной нагрузки силовыми упражнениями, не разрешать ему резких движений.

У пятилетнего ребенка вес сердца в четыре-пять раз больше, чем у новорожденного, последовательно развивается регулирующий сердечную деятельность нервный аппарат, частота пульса несколько уменьшается, но она еще гораздо больше, чем у взрослого. Повышается кровяное давление, увеличивается количество кровяных шариков в крови и процентное содержание в них гемоглобина, значительно увеличивается, особенно к 6 годам, жизненная емкость легких — все это служит показателем возросшей работоспособности детского организма, которую, однако, не следует преувеличивать, имея в виду его большую лабильность, подверженность заболеваниям при резких изменениях внешних физических условий (например, температуры воздуха).

Мозг 6-летнего ребенка весит около 1350 *г*, т. е. более чем в три раза превышает вес мозга новорожденного. Почти все участки проводящих путей в мозговых полушариях миэлинизиру-

ются, происходит увеличение размеров головного мозга и дальнейшая дифференциация клеточных элементов коры.

Интенсивно развивается деятельность нервной системы. Образование условных рефлексов происходит весьма быстро, и на протяжении дошкольного периода все более и более ускоряется. Большой прогресс наблюдается в образовании сложных систем временных связей. Значительно также развивается условное торможение как физиологическая основа сдержанности, дисциплинированности.

Возрастает регулирующая функция коры больших полушарий по отношению к подкорковым центрам, чем объясняется бо́льшая организованность поведения ребенка. Однако еще велика роль подкорки в высшей нервной деятельности ребенка, и потому требуется большая и терпеливая воспитательная работа, чтобы приучить дошкольника контролировать свои эмоциональные реакции и исключить их дезорганизующее влияние на поведение.

У дошкольников значительно возрастает роль второй сигнальной системы, а отсюда и управление своим поведением согласно словесным инструкциям взрослых, прослушанным объяснениям, а в конце дошкольного периода и словесным требованиям (с помощью внутренней речи) к самим себе. Но первосигнальные раздражители у дошкольников, особенно у младших, играют еще первостепенную роль, и второсигнальные раздражители оказывают воздействие лишь в том случае, если они непосредственно подкрепляются восприятиями или живыми, наглядными представлениями, т. е. неразрывно связаны с раздражителями первосигнальными.

Игра дошкольника. Основной деятельностью ребенка-дошкольника является *игра,* приобретающая значение важнейшего средства его умственного, нравственного, эстетического и физического развития.

Существующие в зарубежной литературе теории детской игры страдают основным недостатком: отрывом от обусловливающих ее содержание общественных условий.

Так, К. Гросс правильно утверждает, что игра служит подготовкой к дальнейшей трудовой деятельности человека, но он ошибочно видит ее источник в бессознательном инстинкте и потому не находит существенных различий между играми ребенка и животных. Подобным образом Герберт Спенсер развил мысль Шиллера, что в игре находит свой выход неизрасходованная энергия. Но эта теория не дает никакого объяснения, почему неизрасходованная энергия применяется именно в игровой деятельности, и еще более, чем теория Гросса, страдает биологизаторством, пренебрежением к формирующим содержание игры фактам и явлениям действительности. Неправ и К. Бюлер, сводя всю мотивацию игры к получению удовольствия от самого процесса игры,— бывает и так, что дети играют только для удовольствия

от игры, независимо от ее содержания, но в большинстве детских игр мотивы разнообразнее и сложнее. Иногда ребенок во время игры вынужден выполнять и отдельные неприятные действия только для того, чтобы добиться нужного результата. Источники и мотивы игровой деятельности детей разнообразны — в них, как и во всякой деятельности человека, играют некоторую роль и биологические потребности (игры для отдыха, чтобы «растормозиться» и т. п.), но основное значение в игре имеют общественные факторы.

Игра ребенка имеет прежде всего большое познавательное значение. «Игра,— писал М. Горький,— путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Поэтому в детских играх всегда в той или другой форме имеется подражание действительности и изменения в этой действительности находят свое отражение в сюжетах детских игр. В игре проявляется любознательность ребенка, его потребность в доступной для себя форме осмыслить жизнь и поступки взрослых.

Но игра не только отражает действительность, но и выражает глубокую потребность ребенка в активности, творчестве и самостоятельности и в овладении необходимыми умениями и навыками. К. Д. Ушинский говорил, что дитя, не проявляющее в обычной жизни никакой самостоятельности, в игре становится более живым, инициативным, пробует свои силы и свою самостоятельность проявляет в том, что, играя, распоряжается продуктами своей деятельности.

Игра в дошкольном периоде является подготовкой к труду и общественной деятельности. В игре, как говорил А. С. Макаренко, воспитываются качества будущего работника и гражданина и вместе с тем она является школой общения между детьми. Игровой коллектив — первый коллектив, в котором ребенок вступает в определенные отношения с другими детьми, имеет перед этими детьми обязательства, подчиняется правилам коллектива.

Игровая деятельность ребенка имеет некоторые общие черты с трудовой деятельностью: целенаправленность, применение усилий, необходимых для получения результатов, переживание радости творчества от успехов, от победы. Игра, как и труд, часто требует соблюдения известных правил и осуществляется целым коллективом участников, согласующих свои действия друг с другом. Вместе с тем игра имеет и свои особенности, отличающие ее от труда: в игре не создаются какие-либо материальные, культурные ценности, отношение к действительности в ней выражается в условных ситуациях, ребенок играет по личной инициативе, руководствуясь желанием получить удовольствие. Игра насыщена своеобразными эмоциями, которые нельзя смешивать с эмоциями в труде.

Детские игры весьма разнообразны, и поэтому трудно дать их точную классификацию. В практике работы дошкольных учреждений обычно выделяются такие группы игр:

а) *подвижные* игры — разнообразные по замыслу, характеру выполняемых детьми движений, коллективу играющих, правилам. Эти игры способствуют укреплению здоровья детей, развивают и совершенствуют движения, воспитывают волю и моральные качества;

б) игры *сюжетные*, ролевые, в которых дети подражают бытовой, трудовой и общественной деятельности взрослых, например игры в дочки-матери, в школу, в железную дорогу, в магазин. Эти игры могут быть творческими (по замыслу детей) и по замыслу взрослых с предварительно установленными правилами. Сюжетные игры, помимо своего познавательного назначения, много дают для развития детской инициативы, творчества, наблюдательности, нравственных качеств;

в) игры *дидактические*, специально разрабатываемые для детей, например лото на естественнонаучные темы, предназначенные для обогащения знаниями и для развития тех или иных психических качеств и свойств: наблюдательности, памяти, внимания;

г) игры *строительные* с песком, кубиками, специальным строительным материалом развивают у детей конструктивные способности, служат своего рода подготовкой к овладению в дальнейшем трудовыми умениями и навыками.

Одни детские игры носят по преимуществу развлекательный характер, не требуют от ребенка выполнения каких-либо обязательств, произвольно начинаются и оканчиваются. Это игры-забавы.

Другие детские игры имеют более целенаправленный характер, в какой-то мере содержат в себе обязательства, требуют некоторых усилий. Это игры-занятия. Игры-забавы не являются утомительными для ребенка, игры-занятия могут быть при всей своей приятности весьма утомительными, и нередко ребенок, окончив игру-занятие, например со строительным материалом, бесцельно бегает и прыгает отдыхая.

В собственно дошкольном возрасте по сравнению с более ранним не только все более усложняются и разнообразятся детские игры, но и увеличивается применение различных игрушек, составляющих как бы реквизит, обогащающий детские игры. Одни игрушки — готовые (например, куклы, приобретенные в магазине), другие — полуготовые (куклы, вырезанные из бумаги), третьи — самоделки. Воспитатели при выборе детских игрушек пользуются всеми тремя видами игрушек, предъявляя к ним требования гигиеничности, поучительности, доступности, занимательности (интересности), возможности многообразного использования, эстетичности. Давно замечено, что дети предпочитают нарядной игрушке совсем некрасивую самоделку, потому что ее, во-первых, интереснее самому делать, а во-вторых, потому, что ее можно самым разнообразным образом использовать в игре.

Игрушка, по справедливому замечанию Е. А. Аркина, не просто орудие или инструмент игры, но и партнер, с которым играет ребенок, участвуя вместе с ребенком в самом создании игры.

Значительные изменения происходят в детской игре на протяжении дошкольного возраста.

Основное различие в этих играх между трех-, шестилетними детьми и детьми двухлетнего возраста заключается в том, что младшие дошкольники воспроизводят отдельные, внешние, бросающиеся в глаза действия, не осмысливая их внутреннего содержания, жизненного значения. Например, играя в железную дорогу, малыши довольствуются тем, что со всей доступной им энергией стараются передать пыхтение и свист паровоза, набирают в руки множество разнообразных бумажек, изображающих билеты, но не раскрывают взаимоотношений, например машиниста и кондуктора, кондуктора и пассажиров. Дошкольники, особенно средней и старшей группы, все более и более подчиняют процессуальные стороны игры ее смыслу и действуют в соответствии со взятой на себя ролью, с одной стороны, и правилами — с другой.

Воображение как компонент входит в игры детей не ранее начала третьего года жизни. Приведем два примера игр с воображаемыми предметами.

«Петя, 2 лет 3 месяцев, мешает палочкой в мисочке и, протягивая воспитательнице, говорит: «На, кашу ешь!»

Лида, 2 лет 3 месяцев, берет куклу и кусочек бумажки. Прикладывая скомканную бумажку к носу куклы, говорит: «Ляля, капи нос». Затем берет кастрюльку, как будто набирая из нее бумажкой что-то, подносит ко рту куклы и говорит: «Ляля, пей лекарство, пей сок» (исследования Ф. И. Фрадкиной).

Воображение проявляется в играх не только в том, что дети играют с воображаемыми предметами, но и в разыгрывании воображаемых состояний: например, девочка укачивает «больную» куклу, делает выговор «капризной» кукле и т. п.

Постепенно дети все более и более используют одни предметы вместо других в дополнение к сюжетным игрушкам (например, спички, палки в качестве гребенки для расчесывания волос), а затем называют эти условные игрушки, однако не ранее, а в процессе действий с ними. Так, девочка в возрасте 2 лет 4 месяцев, водя спичкой по голове куклы, говорит: «чесать куклу», «гребешок», а потом снова, водя ею по голове куклы, говорит: «Ляля стричь», «ножницы».

Постепенно идет подготовка к ролевым играм. На рассматриваемом этапе детского развития собственно ролевых игр нет, а есть то, что Ф. И. Фрадкина назвала «ролью в действии». Это значит, что дети не входят полностью в роль, не изображают, например, учителя, воспитательницу, паровозного машиниста и т. п., а только выполняют их отдельные действия. Выполняя такие действия, дети не отдают себе отчет в том, что они действуют,

как взрослые, и не называют себя именем лица, действия которого они выполняют. Постепенно дети уже начинают понемногу осознавать сходство своих действий с действиями взрослых, но это осмысливание — чаще всего случайное и неустойчивое, еще далекое от целенаправленной игры с распределением ролей.

По содержанию игры детей третьего и четвертого года жизни разнообразны. Большое место занимают игры подвижные (догонялки, прятки), манипулятивные с предметами (двигающимися игрушками, предметами для катания и др.). Очень любят маленькие дети игры с песком и водой,— к четвертому году жизни дети производят не только неосмысленные движения со строительным материалом, но и пытаются что-то конструировать.

На третьем году жизни заметно проявляется стремление детей к коллективным играм. Сначала дети, требуя участников для игры, часто играют, забывая, что около них находятся товарищи, а впоследствии уже вся игра принимает коллективный характер, хотя строгого распределения ролей нет и дети обычно не замечают, что состав играющих меняется; одни дети уходят во время игры, а другие приходят.

Следует отметить, что игры детей этого возраста неустойчивы, ребенок легко забывает даже любимую игрушку, привлеченный новизной другой игрушки, часто как будто бы забывает, во что начал играть. Дети любят, когда в их играх участвуют взрослые, так как нуждаются в поддержке и одобрении, и нередко очень огорчаются при уходе взрослого во время игры.

В игровой деятельности воспитываются ловкость и координация движений, внимание, наблюдательность, сообразительность, воображение, чувство коллективизма, эстетические чувства. Игра — источник хорошего самочувствия детей, яркое проявление их активности.

Игра младших дошкольников в некотором отношении сходна с игрой детей более раннего возраста, а именно вниманием более к внешней стороне действий, чем к их внутреннему содержанию. Однако и в этом возрасте дошкольники не удовлетворяются бессмысленным повторением процесса, например передвижением взад и вперед тачки, но стараются в этот процесс внести какой-то смысл, например нагружают тачку куклами, говоря, что «везут куклы в детский сад», и т. п. Младший дошкольник в ролевых играх выбирает себе роль под влиянием назначения предмета. Увидит ребенок трубку, берет ее и говорит: «Я доктор». Конфликты во время игр у детей трех лет чаще всего происходят из-за обладания предметом, в котором как бы воплощается вся игровая роль. Дети охотно допускают такое игровое положение, когда у одного больного оказывается несколько вооруженных трубками врачей, но в роли врача без трубки ребенок не хочет быть ни одной минуты (исследования Ф. И. Фрадкиной).

У младших дошкольников преобладают игры подражательно-процессуальные, правила в играх скоро забываются, одной и той

же игрой ребенок в большинстве случаев занимается непродолжительное время, она ему скоро надоедает, он отвлекается от нее чем-то привлекшим внимание.

В трехлетнем возрасте около 70% детей предпочитает игру индивидуальную или с кратковременным общением с другими детьми (исследования С. Р. Вокчан и З. Е. Учителева). Объединения детей в играх малочисленны (2—3 человека) и непродолжительны (в течение 3—5 минут) (исследования А. П. Усовой).

В среднем дошкольном возрасте у детей начинает заметно преобладать творчески сюжетная игра, причем как сюжеты или темы этих игр, так и их содержание (действия, раскрывающие сюжет) становятся все более и более разнообразными, воспроизводящими явления бытовые, производственные, общественной жизни, а также материал сказок и рассказов.

Играя, дети этого возраста уже стремятся войти в роль, не сводя ее выполнение, как это часто делают младшие дошкольники, к манипулированию привлекающими их игровыми предметами. Если младший дошкольник так увлеченно моет посуду или пыхтит, подражая паровозу, что забывает о своих товарищах и о согласованных действиях в игре, то ребенок среднего дошкольного возраста в игре моет посуду, например для кукол, для товарищей, подающих ее на стол, пыхтит, уподобляясь паровозу, с намерением, чтобы товарищи по игре знали о прибытии или скором отходе поезда. Игровые действия являются уже не самоцелью, а связываются с выполнением известной роли, всегда связаны с ролями других играющих, причем игровой коллектив значительно расширяется по сравнению с младшими дошкольниками.

Игра у детей среднего дошкольного возраста обычно начинается с распределения ролей, и конфликты чаще всего возникают из-за ролей — все дети желают взять себе более интересную роль. Ребенок значительно дольше может заниматься одной игрой (по данным А. П. Усовой, до 40—50 минут).

Но и в этом возрасте дети еще плохо отделяют правила игры от конкретных игровых ситуаций, нередко забывают о правилах, «вольно» обращаются с ролью.

К шести-семи годам благодаря накоплению жизненного опыта, развитию новых и относительно более устойчивых интересов, воображения и мышления игры детей становятся более содержательными (с разнообразными и развернутыми сюжетами) и усложняются по своей форме.

Сюжетами для игр чаще служат события из общественной и трудовой жизни взрослых, а также из школьной жизни, являющейся близкой перспективой старших дошкольников. Характерно, что дети 5—6-летнего возраста охотнее играют «в школу», чем «в детский сад», стремясь вообще в игре отражать не столько свое настоящее, сколько близкое будущее.

Значительно больше, чем дети младшего и среднего дошкольного возраста, старшие дошкольники осознают правила игры, которые приобретают для них обобщенный характер и применяются в разных обстоятельствах: при различном составе играющих, при изменениях игрового реквизита и т. п. Дети очень строго, а иногда и придирчиво относятся к выполнению правил, хотя в отдельных случаях выражают по поводу них свои критические замечания (например, почему выигравший всегда первый начинает далее игру).

Происходит перестройка и мотивов в игре. Старшие дети играют не только ради удовольствия, получаемого от самого процесса игры, но и ради приобретения новых знаний и умений.

Старшие дошкольники в значительно большей степени, чем младшие, допускают всякого рода условности в игре, заменяют одни предметы другими, дают им вымышленные названия, изменяют порядок изображаемых действий и т. д. Например, 2—3-летние дети категорически отказываются играть так, чтобы не кошки ловили мышей, а мыши кошек, или чтобы кондуктор вел трамвай, а вожатый продавал билеты и т. д. Старшие же дошкольники, хотя и прекрасно понимают, что на самом деле так не бывает, охотно соглашаются с такого рода условностью в игре. Им кажется особенно забавным, что в игре все происходит не так, как в действительности (исследования Д. Б. Эльконина).

Старшие дошкольники в состоянии заниматься одной игрой в течение нескольких дней, добиваясь в игре определенного результата, часто соревнуясь в этом с товарищами; они неохотно прерывают игру, если, например, их зовут ужинать. В игре участвует уже значительно больше детей по сравнению с детьми среднего дошкольного возраста, и отчетливо проявляется избирательное отношение к товарищам по играм.

Решающая роль в развитии детских игр принадлежит воспитателю. Воспитатель знакомит детей с окружающим, обогащает содержание игры, создает необходимые для нее условия и подбирает подходящие игрушки и материалы, организует игровую деятельность и руководит ею.

Умелое педагогическое руководство игрой, определяемое целями умственного, нравственного и эстетического воспитания, сообразуется с возрастными и индивидуальными особенностями детей (их возможностями, вкусами и замыслами) и является важнейшим средством всестороннего развития личности в дошкольном возрасте.

Другие виды деятельности дошкольника. Хотя в дошкольном возрасте преобладает игровая деятельность, наряду с ней имеют место и другие виды деятельности детей.

Дошкольники много занимаются *художественной* деятельностью в широком смысле этого слова: они рисуют, лепят из глины, в детских садах проводятся занятия по ритмике и пению.

Большое внимание в детской психологии уделяется рисункам детей. Потребность в рисовании глубоко присуща ребенку. Уже малыш второго года жизни старается что-то выразить с помощью еще очень неопределенных линий и фигур, причем ребенок готов истолковать свои каракули по любому предложению взрослых, одни и те же каракули могут быть девочкой, лошадкой, мишкой, цветочком, домом.

Ребенок второго года жизни может пользоваться карандашом, которым он не только рисует, но и чертит какие-то неопределенные линии на бумаге. К намеренному рисованию ребенок приступает не ранее $2^1/_2$ лет. В это время он уже начинает подмечать сходство своего рисунка с предметом. Начертив кружок с линией, он говорит: «У меня собака». Когда ему дается задание нарисовать, например птичку, он делает попытки отобразить в своем рисунке нечто напоминающее птицу, что ему еще плохо удается.

Под руководством воспитательниц дети не только приучаются постепенно овладевать карандашом для рисования и глиной для лепки, но и приобретают интерес к такой деятельности. У них появляется потребность не просто манипулировать с карандашом и глиной, но и что-то изображать. Если дети второго года жизни радуются, когда в результате их действия получается просто штрих на бумаге или изменение формы куска глины, то трехлетние малыши особенно бывают довольны, если, по их собственному мнению или по мнению взрослых, их рисунок или изделие из глины похоже на определенный предмет.

Как это указано Д. Б. Элькониным, в рисунках дошкольника происходит своеобразное изменение соотношения между замыслом и его воплощением. Вначале ребенок прежде нарисует, а потом даст рисунку название, затем название дается во время рисования, и, наконец, сначала ребенок придумывает название как замысел или сюжет, а потом уже рисует.

Детские рисунки очень схематичны: в предметах выделяется то, что производит особенно большое впечатление на ребенка; например ребенок может нарисовать пуговицы на костюме изображенного человека и не нарисовать его рук и ног. Редко ребенок, рисуя дом, не нарисует дыма.

Дошкольники мало придают значения четкости контуров рисунков, их больше интересуют детали, раскраска.

Более всего любят дети рисовать человека, причем часто они воображают, что этот человек на их рисунке действует в определенной ситуации, например: «Это — Таня идет в детский сад». Дошкольники, рисуя, нередко что-то приговаривают, видя, что их рисунок не совсем передает замысел. Таким образом, иногда рисование приобретает у детей характер игры.

На протяжении дошкольного возраста происходит совершенствование детских рисунков не только потому, что замысел и соответствующее название предшествуют рисованию, но и потому,

что повышается требовательность к рисунку: ребенок хочет, чтобы его рисунок был похож на изображенный предмет правильными и красивыми линиями. К шести-, семилетнему возрасту (в старшей группе и в подготовительной к школе группе) сюжеты рисунков уже значительно шире и разнообразнее, усиливается потребность ребенка рисовать с натуры.

В дошкольном возрасте начинает занимать некоторое место и *учебная деятельность*. До шести лет дети приобретают знания еще не в систематической форме обучения. Они наблюдают предметы и явления природы, человеческую деятельность, рассматривают книжки с картинками, слушают сказки, стихи, много познавательных элементов, как выше говорилось, имеется в детских ролевых играх.

В дошкольном возрасте начинается учение уже и как самостоятельный процесс, как особая учебная деятельность. В детском саду систематические занятия по подготовке детей к школе начинаются с детьми седьмого года жизни.

Поскольку ребенок стал старше, жизненный опыт его увеличился, развитие психических процессов достигло более высокого уровня, перед ним можно поставить элементарные учебные задания и постепенно приучить его к систематическому их выполнению. В детских садах организуются занятия, на которых дети приобретают элементарные знания об окружающем, их обучают речи, счету, рисованию. В процессе такого организованного обучения дети усваивают не только отдельные знания и умения, но и приучаются логически мыслить, учатся контролировать свое поведение, у них появляются новые познавательные интересы. На различных ступенях дошкольного детства процесс учения приобретает различные качественные особенности.

У детей третьего и четвертого года жизни учение находится в неразрывной связи с игрой, и даже при получении учебных заданий дети стремятся превратить такие задания в игру. В учении их часто привлекает лишь процесс деятельности, а будет ли этот процесс успешным, приведет ли он к усвоению знаний или нет, особого значения для детей этого возраста не имеет.

Дети пятого года жизни под влиянием воспитателей начинают отличать учебную деятельность, как и труд, от игры, хотя и предпочитают получать знания в игровой форме.

Дошкольники старшей группы и подготовительной к школе группы уже приучаются руководствоваться в своей деятельности учебными заданиями, внимательно следят за объяснением воспитателя, усваивают сообщаемые им знания, у них появляется стремление к расширению знаний, к усвоению новых навыков и умений.

Если младшие дошкольники овладевают счетом более эффективно в условиях дидактической игры, то в среднем и особенно в старшем дошкольном возрасте усвоение нового материала происходит более успешно на занятиях, когда перед ребенком прямо

ставится определенная учебная задача (исследования Е. И. Корзаковой).

Процесс усвоения знаний дошкольниками имеет свои особенности. Изучение познавательной деятельности детей в игре (работа З. М. Богуславской) показало, что для усвоения знаний дошкольниками прежде всего требуется организовать их чувственный опыт, в который входит не только восприятие нового материала, но и деятельность с ним. Только при этом условии дети постепенно переходят к познанию предметов и явлений действительности не наглядно-действенным, но и словесно-образным способом. Эта закономерность сохраняет свое значение и для собственно учебной деятельности дошкольников, в которой много игровых моментов.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста происходит изменение самого способа усвоения знаний, возникают простейшие формы учебной деятельности.

Трудовая деятельность у детей второго года жизни почти не имеет места. Она ограничивается приобретением умения, начиная со второго года жизни, пользоваться ложкой при еде, а с двух лет и есть самостоятельно. Следует заметить, что даже самостоятельное пользование ложкой при еде является для детей именно трудом, требующим иногда значительных усилий.

В конце этого возраста дети начинают присматриваться к труду взрослых и, как уже было сказано, выполнять некоторые их поручения. Впоследствии это даст им возможность действовать не только для себя, но и для других и чувствовать удовлетворение от действий для других людей.

В дальнейшем труд начинает занимать более заметное место в жизни дошкольника.

Дошкольники могут заниматься и простейшей трудовой деятельностью. Эта деятельность прежде всего относится к самообслуживанию: дети самостоятельно одеваются, раздеваются, умываются. Затем они начинают обслуживать и других: подают на стол, вытирают пыль. Дети шестого-седьмого года жизни выполняют поручения взрослых: подают нетяжелые предметы для работы старших, моют чайную посуду и т. п. В дошкольных учреждениях дети несут дежурства, участвуют в изготовлении разных предметов из бумаги, картона, глины, дерева и т. п.

Дошкольники охотно занимаются посильным для них трудом летом в саду и огороде, помогая взрослым: сажают семена, выпалывают сорняки, участвуют в сборе урожая и т. п. В процессе этого труда они знакомятся с тем, как пользоваться лопатой, мотыгой, граблями, лейкой и другими орудиями и инструментами.

При выполнении трудовых заданий младшие дошкольники еще много вносят в них от игры, детей забавляет труд, процесс труда более интересен им, чем результат. Ребенок четырехлетнего возраста тщательно обрывает листочки у каждого вытащенного сорняка, он не прочь вместе с сорняком вытащить и полезного

ное растение, если можно его ощипать и подальше бросить. Трехлетним детям недоступно выполнение сложных трудовых заданий, которые требуют ряда последовательных операций.

Пятилетний ребенок значительно больше отличает труд от игры. Он понимает, когда ему говорят: «Это не игра». Свою трудовую деятельность он может планировать, но не на долгое время, так как он часто изменяет свой первоначальный замысел, забывая его. В труде ребенка этого возраста замечается больше самостоятельности, смелости, инициативы, но нет еще устойчивости, постоянства.

Старший дошкольник более отчетливо различает труд и игру и в труде больше интересуется не процессом, а результатами: получением продукта труда и овладением в процессе труда умениями и навыками. Шестилетний ребенок начинает в своем труде руководствоваться и общественными мотивами, стремится сделать нечто полезное не только для себя, но и для окружающих.

Для воспитания положительного отношения к труду и улучшения трудовой деятельности дошкольников имеет большое значение знание труда взрослых и включение в их труд. При этих условиях дети, работая, чувствуют себя участниками в важном деле (исследования Я. З. Неверович).

Познавательные процессы дошкольника.

В условиях игровой, учебной и трудовой деятельности происходит всестороннее развитие психики дошкольника.

Восприятие, неразрывно связанное у детей раннего возраста с практическим действием, выделяется в самостоятельный процесс, а затем в процесс целенаправленный и организованный — становится *наблюдением.*

Дети наблюдают в уголках природы детского сада, во время прогулки по лесу, саду, полю («в природе»), в огороде и т. п., рассматривая картины, принимая участие в работе по уходу взрослых за растениями и животными. Особенное значение для развития детской наблюдательности имеют прогулки, экскурсии, когда под руководством воспитателей дети приучаются подмечать в окружающих предметах и явлениях новое для них, важное и интересное. Дети любят наблюдать, они очень любознательны, впечатлительны. Сравнивая детей первой младшей, средней и старшей групп, нетрудно заметить, как с возрастом наблюдения ребенка становятся более объективными, организованными и продолжительными, хотя на всем протяжении дошкольного периода детям присущи такие недостатки, как поспешность вывода, подражательность (недостаток самостоятельности), неустойчивость (частые переходы от одного объекта наблюдения к другому), внимание к более бросающимся в глаза, ярким, но часто несущественным свойствам предмета.

Младшие дошкольники еще не умеют организовать восприятие, согласно поставленной задаче, оно носит у них фрагментар-

ный характер; старшие дошкольники могут воспринимать предметы уже по известному плану (исследования А. И. Неклюдовой). Дети до 5½ лет при восприятии предмета еще не пытаются создать предварительное представление о том предмете, который надо узнать, выделить среди других предметов (исследования Н. Л. Аганосовой).

А. А. Люблинская обратила внимание на огромное значение речи в развитии зрительного восприятия детей дошкольного возраста как средства дифференцирования и обобщения признаков предмета. В результате своих исследований А. Н. Захаров и Л. Г. Рузская сделали к этому правильному тезису существенное дополнение, а именно: слово только в том случае является эффективным средством различения и обобщения объектов, если оно неразрывно связано с обогащением чувственного восприятия, т. е. если второсигнальная деятельность тесно связана с первосигнальной.

При правильном восприятии у детей развивается большая точность различения цветов, звуков и т. п. Очень важно своевременно обнаруживать у детей дефекты зрения и слуха, которые могут в известной мере тормозить развитие ребенка; эти дефекты часто возникают в тех случаях, когда пренебрегают элементарными правилами детской гигиены.

У ребенка третьего года жизни по сравнению с ребенком второго года жизни заметно прогрессирует память. Трехлетний ребенок уже способен сохранять воспоминание в течение нескольких месяцев. Следует отметить прочность памяти дошкольников на яркие впечатления, сохраняющиеся в течение всей жизни. Н. К. Крупская вспоминает, какое сильное действие оказал на нее, четырехлетнюю девочку, укор няни за то, что она бросила на пол нарядную куклу, в то время как сестренка этой няни никогда даже не видела куклы. Факт, что имеются дети, никогда не видевшие куклы, глубоко запечатлелся в сознании девочки и остался памятным навсегда.

Память дошкольника имеет по преимуществу наглядный, образный характер, особенно хорошо ребенок запоминает конкретный материал, эмоционально окрашенный. Вместе с тем на протяжении дошкольного периода возникает и развивается память словесно-логическая, выделяются при воспоминании более существенные признаки предмета. У детей пятого и особенно шестого года жизни начинает развиваться произвольное запоминание и припоминание, старший дошкольник пытается применять некоторые приемы запоминания, как например повторение, группировка запоминаемого материала и т. п.

Развитию памяти способствуют игры, занятия, разучивание стихов, рассказывание прослушанных сказок, стихотворений, наблюдения во время прогулок. В обычной игровой деятельности дошкольники значительно лучше запоминают слова, чем в условиях искусственных, лабораторных опытов. Дошкольнику

трудно запоминать то, что не связано с его активной деятельностью.

На основе возросшего чувственного опыта и в процессе речевого общения с взрослым развивается *мышление* ребенка дошкольного возраста. С расширением круга знаний у ребенка одновременно совершенствуются различные формы мышления.

Увеличение запаса слов, обогащение опыта действиями с разными предметами обусловливает появление и дальнейшее развитие процессов обобщения и абстракции, необходимых для формирования понятий. Трехлетний ребенок называет игрушечного медведя «мишка», как особую, «индивидуальную» игрушку, а «лялей» обозначаются им все игрушки, изображающие зверей. Этот процесс обобщения через слово «ляля» требует как анализа (выделения в предмете отдельных признаков), так и синтеза (объединения их в каком-то отношении).

Обобщению в слове обычно предшествует обобщение в действии, чаще всего в игре с предметом.

В развитии дошкольника наблюдается постепенный переход от обобщений, основывающихся на внешних признаках предмета (цвета, величины, формы), к обобщениям по более существенным признакам.

У детей можно обнаружить несложные виды суждений и умозаключений, причем вначале суждения дошкольника относятся только к единичным и непосредственно воспринимаемым предметам, а на последующих ступенях развития могут относиться и к обобщенным предметам, не только воспринимаемым, но и представляемым.

Мышлению ребенка свойственны процессы умозаключения в индуктивной и дедуктивной формах, но эти умозаключения первоначально не выходят за рамки конкретных ситуаций и непосредственного опыта ребенка и часто бывают несколько поспешными. Так, трехлетняя девочка, уколовшая немного пальчик, играя с одной деревянной игрушкой, а потом получившая легкий ушиб в игре с другой, тоже деревянной игрушкой, отобрала все игрушки, похожие по цвету, форме и материалу на те, которые причинили ей неприятности, и сказала: «Не буду играть с вами». Через несколько минут эта же девочка с восторгом взяла новую игрушку, хотя она была тоже деревянная и по цвету напоминала отобранные ею игрушки. Когда же девочку спросили: «А эта игрушка тебя не обидит?», она исправила свое прежнее умозаключение и из всех игрушек, которым «дала отставку», взяла только те две, которые доставили ей неприятности, и их отложила.

Мышление ребенка-дошкольника конкретно, образно и эмоционально. На вопрос: «Про какую девочку или про какого мальчика вы скажете, что она хорошая?», дети трехлетнего возраста отвечали: «Про Верочку», «про Мишу», называя ближайших друзей или даже самих себя. Для детей четырехлетнего возраста

типичны такие ответы: «Какие не дерутся, а Шурик — нехороший, он дерется». Старшие дошкольники уже выделяют качества хорошего ребенка, но не теряют из виду конкретных ситуаций, говоря: «Послушные, добрые... вот, как Леночка», а когда их спрашивают: «А Таня?», отвечают: «Ну, Таня — смешная», тем самым показывая недостаточность дифференцирования понятий, а в некоторых случаях и просто забывание того, с какой стороны надо было охарактеризовать своего товарища.

На протяжении дошкольного периода наблюдается большой прогресс в детском мышлении. Если у трехлетнего ребенка способность к обобщению и абстрагированию крайне ограничена и неразрывно связана с конкретными ситуациями, то у шестилетнего ребенка под влиянием расширяющегося жизненного опыта, общения с взрослыми вырабатывается известная потребность в своем мышлении выходить за рамки конкретной ситуации. Девочка трех лет говорит: «Моя мама — самая хорошая», а ее сестра шести лет поправляет: «Все мамы самые хорошие».

У ребенка дошкольного возраста первоначально развивается наглядно-действенное мышление, а затем на его основе постепенно складывается наглядно-образное, а затем и дискурсивное, собственно рассуждающее мышление. Чтобы ребенок этого возраста, как показывают исследования Г. И. Минской, мог успешно перейти от эффективного решения практических задач к решению аналогичных задач в плане представления и затем словесного рассуждения, важную роль играют более высокая форма организации деятельности ребенка в процессе решения практических задач (внимание к более существенным и обобщенным особенностям предметов) и речевое общение с взрослыми.

Исследование А. В. Запорожца и Г. Д. Лукова показало, что детям дошкольного возраста доступны простейшие формы логического рассуждения, если перед ними поставлена ясная и интересная задача и данные ее понятны для решения.

Пониманием простейших причинных связей дошкольники овладевают постепенно. По данным А. А. Венгер, это понимание довольно резко улучшается у детей, начиная с пятилетнего возраста. Оно зависит не только от сложности объясняемого явления, но и от того, каким приемам понимания причинности обучают их взрослые.

Развитие мышления дошкольника теснейшим образом связано с развитием *речи*.

На третьем году жизни происходят дальнейшие серьезные усовершенствования в речи ребенка. Резко увеличивается запас слов — ребенок становится весьма говорливым, стремится повторять все, что говорят взрослые, нередко даже не понимая значения слов. К трем годам ребенок пользуется в своей речи, по данным Е. А. Аркина, 800 словами с участием всех частей речи, употребляя более длинные предложения, меняя падежные окончания.

Совершенствование детской речи за этот период выражается в значительном расширении словаря (у трехлетнего ребенка от 1000 до 1200 слов, у шести-, семилетнего — от 3000 до 4000 слов), в большей ясности и четкости детской речи, в повышении требований детей к связной речи, к овладению грамматическими формами, а в старшем дошкольном возрасте — в проявлении критического отношения к собственной речи и к речи товарищей. В то время как в раннем возрасте речь ребенка неразрывно связана с тем, что он воспринимает и делает, у дошкольника она принимает более обобщающий характер.

Большое значение для развития как пассивной, так и активной речи дошкольника для обогащения запаса слов имеют занятия по рассказыванию. На этих занятиях дети задают вопросы, сами рассказывают, проявляя при этом свои индивидуальные интересы.

Следя за правильным построением речи, в том числе и за правильным произнесением слов и звуков, воспитатель обращает внимание и на содержание речи детей, т. е. требует ее осмысленности, точности выражения мысли в словах. Например, когда ребенок сказал: «Я сегодня пришел с фуражкой», воспитательница спросила: «Ты нес фуражку в руках или она была у тебя на голове?» и, получив ответ: «На голове была», поправила мальчика: «Значит, ты пришел в фуражке. Вот Жора пришел сегодня с книжкой, он ее принес в руках».

У трехлетних детей и отчасти четырехлетних встречаются самостоятельные словообразования, например, вместо «сухарики» ребенок говорит «кусарики», вместо «молоток» — «колоток», вместо «летчик» — «самолетчик». Новые слова ребенок образует на основе бросающихся в глаза признаков предметов или по аналогии с другими словами.

Физиологический механизм детского словотворчества тот же, что и при овладении ребенком грамматическим строем языка. Это — механизм генерализации отдельных раздражителей. Если, например, ребенок придумывает слово «ножник» (человек, делающий ножи), то тем самым он обобщает известные ему примеры соотношения между корнем и суффиксом в таких словах, как «пирожник», «колхозник». Исчезновение словотворчества у детей объясняется не исчезновением чувства языка, которое сохраняется у людей на всю жизнь, а тем прогрессом в дифференцировании отношений, который препятствует неправильной их генерализации (исследования Ф. А. Сохина).

Словообразование маленьких детей нередко является выражением их творчества, но оно может означать также и то, что дети не умеют использовать свой запас слов, затрудняются заменить «трудное» слово более простым. Четырехлетнему ребенку трудно произвести «половина садика», и он выражает эту мысль одним словом «полсадик».

В дошкольном возрасте постепенно происходит переход от

ситуативной речи к речи *контекстной* (исследования А. М. Леушиной).

Ситуативная речь неразрывно связана с конкретной ситуацией, она не отражает полностью содержания речи в речевых формах и ее содержание понятно собеседнику лишь в том случае, если он знает ситуацию, о которой ребенок рассказывает, и если ребенок сопровождает речь соответствующими жестами и интонациями. Например, малыш рассказывает: «Клевали там», «Возьмут так», «Там станет вода», «Потом там по снегу бабу катали».

Контекстная речь понятна вне данной ситуации, так как ее содержание раскрывается в самом контексте. Переход от ситуативной речи к контекстной не означает того, что одна форма связной речи отпадает и заменяется другой. Старшие дошкольники и даже взрослые люди, когда это требуется смыслом речи и условиями общения с собеседником, прибегают к ситуативной речи; важно отметить лишь то, что младшие дошкольники обычно не выходят за пределы ситуативной речи, что неразрывно связано с общим конкретным характером их мышления.

В играх, занятиях по рассказыванию и в доступных детям формах художественного творчества развивается воссоздающее и творческое *воображение*. Воображение занимает много места в умственной деятельности ребенка этого возраста, нередко подменяя мышление, но воображение дошкольника слабее воображения школьника тем, что менее целенаправленно, произвольно, менее контролируется и, как и вся познавательная деятельность ребенка, берет материал из своего сравнительно еще небольшого непосредственно приобретаемого опыта.

Эта слабость воображения особенно заметна у двух-, трехлетнего дошкольника. Она сказывается в бедности и повторяемости игровых сюжетов, взятых из того, что ребенок постоянно видит, в недостаточной самостоятельности и инициативности детской фантазии, в смешивании воображаемого с действительным. Эти слабые стороны детского воображения значительно устраняются в среднем и особенно в старшем дошкольном возрасте, когда воображение начинает действовать относительно независимо от непосредственной деятельности ребенка. Шестилетний ребенок уже может вообразить себя путешественником в далеких странах, пожарным, спасающим ребенка и т. п.

Дети дошкольного возраста особенно любят сказки. Они как бы переживают приключения сказочных персонажей, драматизируя сказочные сюжеты в играх и в своем изобразительном и драматическом творчестве. Постепенно у ребенка вырабатывается своеобразная «реалистическая позиция» по отношению к сказке, умение отличать правду от вымысла; малыши же часто готовы согласиться с любым вымыслом (А. В. Запорожец).

Эмоционально-волевая сфера и формирование личности ребенка дошкольного возраста.

По сравнению с детьми раннего возраста у дошкольников заметно обогащается эмоциональная жизнь. Развитие чувств у ребенка на протяжении дошкольного возраста связано с перестройкой их физиологического фундамента: возрастающим воздействием коры головного мозга на подкорковые узлы и регулирующей деятельности второй сигнальной системы.

Эмоции ребенка дошкольного возраста довольно разнообразны.

Благодаря наблюдениям родной природы, слушанию сказок и художественных рассказов, занятиям музыкой, пением, рисованием, лепкой, драматизированными играми у детей возникают любовь к красивому в окружающей жизни, в природе и искусстве, начинают развиваться эстетические чувства. Эти чувства вначале не отличаются еще устойчивостью, в них много подражательности, еще не вырабатывается как некоторая норма эстетический вкус, но у детей накапливается большой материал эстетических переживаний и оценок, приобретающих к концу дошкольного периода относительную устойчивость и объективность.

В этом возрасте начинают заметно проявляться интеллектуальные чувства: любопытство, любознательность, удивление перед неожиданным, неизвестным, необычайным, радость от найденного решения и неудовольствие при затруднениях в решении задач (например, игровых), уверенность и сомнение.

У дошкольников совершенствуются и моральные чувства: любовь к окружающим людям, чувство товарищества и чувство долга, зарождается чувство любви к Родине.

У детей дошкольного возраста (начиная с 3 лет) возникают зачатки чувства симпатии по отношению друг к другу и к взрослым (матери, сестре, педагогу, няне), причем к взрослым оно проявляется раньше, чем к другим детям. Первоначальная форма проявления чувства симпатии к другим детям возникает главным образом в игровом, эмоциональном общении. Чувства симпатии маленького ребенка, постепенно переходящие в привязанность и любовь, конкретно выражаются: в избирательном отношении к взрослым, в сочувствии, элементарных проявлениях заботливости, предупредительности, защиты другого человека, в привлечении к участию в удовольствии, которым пользуется сам ребенок, в отказе от части своих удовольствий в пользу другого человека (исследования Н. И. Лысенко).

Первые едва уловимые зачатки чувства долга замечаются на третьем-четвертом году жизни ребенка (чувство удовлетворения при получении одобрения взрослых за хороший поступок, чувство неловкости и стыда при осуждении за недозволенные поступки). На пятом и шестом году жизни эти эмоциональные состояния начинают переживаться ребенком уже в процессе действий

и поступков, затем становятся мотивами поведения ребенка. Зарождение и развитие чувства долга у дошкольников неотделимо от развития личности ребенка, оно играет огромную роль в поведении и тесно связано с другими моральными чувствами, в частности с чувствами симпатии и сочувствия к людям, трудолюбием. Очень важным условием зарождения и развития чувства долга у ребенка является отношение к ребенку окружающих с проявлением уважения к личности ребенка, забота о нем, но без излишней опеки (исследование Р. Н. Ибрагимовой).

Говоря о развитии так называемых «высших» чувств (эстетических, интеллектуальных, моральных) в дошкольном возрасте, не следует преувеличивать здесь возможностей ребенка даже при самых лучших воспитательных условиях. Все указанные чувства у дошкольника еще мало устойчивы, часто требуют подкрепления, выражаются они наивно, однако и выражаемые в относительно примитивных формах эти чувства являются одним из важных условий психологической готовности старшего дошкольника к школе.

В тесной связи с умственным и эмоциональным развитием дошкольника формируется и его *воля*. Ребенок начинает постепенно овладевать нравственными нормами и правилами поведения и приучается руководствоваться ими в своих действиях. У ребенка все более и более закрепляются действия, сознательно направляемые на удовлетворение не только своих личных потребностей, но и потребностей других лиц, коллектива, родителей, товарищей по играм. Действия ребенка определяются не только непосредственно воспринимаемыми предметами (впечатляющими фактами, по слепому подражанию), но и требованиями взрослых и, наконец, требованиями к самому себе. Физиологической основой развития воли дошкольника является изменение во взаимодействии двух сигнальных систем: постепенно повышается роль словесных сигналов в регуляции поведения ребенка. Интенсивно развивается в этом возрасте условное торможение, что дает возможность дошкольнику воздерживаться от действий, приводящих к нежелательным результатам или противоречащих требованиям окружающих людей.

У младших дошкольников еще заметно преобладание действий, имеющих импульсивный характер, эти дети плохо сдерживают свои желания и чувства. Так, нередко трехлетний ребенок во время игры «забывает» о своей роли и бежит к игрушке, обратившей на себя его внимание. Воспитательница требует, чтобы дети шли после прогулки обедать, а они, увлекшись предложенной ею ранее для укрепления воли игры с прыганьем через небольшую канавку, хотят продолжать эту игру. Одна воспитательница поступила неправильно, предоставив в таком случае возможность детям поиграть еще 10—15 минут и тем самым дав им повод нарушать полезный для них режим.

Примерно к пяти годам ребенку уже лучше удается сдерживать свои движения и действия, подчиняя их цели, задаче, требованиям взрослых. Вместе с тем он больше овладевает своими психическими процессами, у него заметно развивается произвольное восприятие (наблюдение), произвольное внимание, произвольная память, произвольное воображение. Но и в этом возрасте ребенок нуждается в живых, интересных стимулах для своей воли, какими служат ясные и понятные задачи, представление об интересных результатах действия, захватывающий пример. Так, в интересной игре, где надо добиваться результата ценой волевых усилий, ребенок скорее проявит выдержку, чем когда ему просто скажут: «Теперь погоди, не бегай, не разговаривай».

В старшем дошкольном возрасте ребенок в своих действиях проявляет бóльшую независимость от непосредственных обстоятельств в игре, в учебных занятиях и трудовой деятельности — он учится действовать в соответствии с более отдаленными целями и сдерживать себя на более длительный период. Вместе с тем среди поступающих в школу есть дети, еще плохо подготовленные к ней со стороны своих волевых качеств: они недостаточно сдерживают свои импульсы, непосредственные эмоции и первое время на уроках занимаются посторонними делами, слабо воспринимают и выполняют задания. Результаты исследований Г. А. Ткачевой и других показали, что можно, не превышая возможностей ребенка, путем организации игр, занятий и трудовой деятельности, лучше подготовить его к школе, формируя то, что можно назвать волевой готовностью к обучению.

В дошкольном возрасте начинает складываться *личность* в ее основных психологических чертах и прежде всего ее направленность. Формируются новые, общественные по своему содержанию мотивы деятельности. Ребенок приучается рассматривать свое поведение и поведение своих товарищей в свете предъявляемых взрослыми требований и руководствоваться ими в своей деятельности. Конечно, общественная направленность ребенка, даже старшего дошкольного возраста, еще не имеет большой устойчивости, она нуждается в частых подкреплениях не в силу присущего будто бы маленьким детям эгоизма, как ошибочно думают некоторые зарубежные психологи, а благодаря большой восприимчивости и впечатлительности дошкольников, отвлекающих их иногда от выполнения требований коллектива, часто изменяющих их интересы и вкусы.

Дети дошкольного возраста проявляют заметные индивидуальные различия в своем темпераменте и характере. Высказанное доктором Верениусом (в 1904 г.) предположение, что дети этого возраста являются сангвиниками — явное упрощение. Исследования показали, что среди дошкольников встречаются представители всех четырех типов высшей нервной деятельности и тем самым четырех типов темперамента. Но уже в этом воз-

расте замечаются маскировки природного типа высшей нервной деятельности ребенка под влиянием воспитания и начинают обрисовываться индивидуальные детские характеры. Даже у трехлетних детей воспитатели отмечают индивидуальные различия в чувстве товарищества и коллективизма, аккуратности и точности, терпеливости и выдержке, смелости и т. п., отчетливо проявляются и такие недостатки, как замкнутость, резкость, непослушание. По-видимому, наиболее рано формируются черты характера, ближе связанные с темпераментом, а также с удовлетворением первичных биологических и общественных потребностей ребенка (В. А. Горбачева и А. Н. Давыдова).

Если в складывающемся характере ребенка дошкольного возраста обнаруживаются недостатки, то следует принять меры, предупреждающие их закрепление, и с этой целью в каждом индивидуальном случае найти причину возникновения недостатка. К таким причинам относятся: несоблюдение в режиме ребенка гигиенических правил (ребенок мало спит, мало пользуется чистым, свежим воздухом и т. п.), отсутствие материала, удовлетворяющего естественную любознательность ребенка, или, наоборот, перегрузка нервной системы ребенка большим количеством впечатлений, дурной пример, неорганизованность игровой деятельности и непосильный труд.

На протяжении дошкольного периода последовательно формируется настойчивость ребенка как преодоление препятствий в достижении цели. У детей младшей группы настойчивость проявляется очень редко, и наиболее действенным для нее мотивом является заинтересованность ребенка данной деятельностью в силу ее эмоциональной насыщенности (приятно побольше выиграть цветных флажков). Мотивы общественного порядка, а также успех или неудача не оказывают действия. В средней дошкольной группе настойчивость имеет место чаще по мотивам удовлетворения от хорошо выполненной работы, гордости от положительной оценки работы и т. п. Дети этого возраста способны для достижения результатов противостоять влиянию утомления, их настойчивость нередко побуждается мотивами общественного характера (победить в игре, чтобы был успех у команды), желанием успеха. Старшие дошкольники еще чаще и сознательнее проявляют настойчивость, некоторых из них привлекает самый процесс преодоления трудностей, дети этого возраста лучше оценивают препятствия и соизмеряют свои силы для их преодоления, неуспех нередко у них не подавляет настойчивости, а стимулирует ее, противодействие утомлению более сознательно и активно. Положительное влияние на детей всех дошкольных групп имеет поощрение, побуждающее ребенка верить в свои силы и возможности, наоборот, парализует проявление настойчивости резкая, отрицательная оценка деятельности ребенка, неумелое порицание его работы (исследования А. И. Голубевой).

Следует заметить, что в дошкольном возрасте начинают проявляться и отрицательные черты, такие, как упрямство и капризность, порождаемые избалованностью, потаканием неразумным требованиям ребенка, неумеренным восхвалением его перед другими детьми и взрослыми или, наоборот, недостаточным вниманием к ребенку, отсутствием приветливости и ласки. Устранением указанных неправильностей в подходе к детям предупреждается превращение отдельных проявлений упрямства и капризности в устойчивые черты поведения, борьба с которыми в последующее время нелегка.

Четырехлетняя Рита беспорядочно передвигает кубики и кирпичики, бегает, хохочет — ее поведение типично как выражение неорганизованной активности. Папа начинает строить из кирпичиков «железную дорогу» (паровоз и вагоны), девочка сейчас же присоединяется к нему и тоже строит. Папа говорит: «Вот я вокзал из кубиков сделать не сумею». Рита говорит: «А я умею»— и старается смастерить какое-то подобие вокзала. Активность ребенка уже организована, она получила цель.

А вот Мура (6 лет) так набалована своей мамой, что, когда ее утомленный папа ложится на короткое время отдохнуть, она «играет с ним»: тянет за ноги, сбрасывает одеяло и т. п. А мама смеется и одобряет ее поведение, говоря знакомым: «Она у меня очень живая, подвижная девочка, сама изобретает игры с папой». В этом случае активность ребенка поддержана в отрицательном направлении.

У некоторых детей дошкольного возраста замечаются некоторые специальные способности, например к музыке, рисованию. Недостатки ухода за ребенком и воспитания в дошкольный период могут вызвать известное отставание в умственных способностях ребенка, которое может сказаться и при обучении ребенка в школе.

Не только от организации, методов и приемов воспитания, но и от личности воспитателя зависит духовный облик ребенка-дошкольника, приходящего в 7-летнем возрасте в школу.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗНАТЕЛЬНОГО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ

1. УСВОЕНИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ

Усвоение учебного материала.

Основной образовательной задачей школы является обеспечить усвоение учащимися преподаваемых знаний.

Усвоение знаний учащимися в школе не стихийный процесс, а строго целенаправленный и планомерный. Учитель осуществляет определенную программу, преподнося учебный материал последовательно, в системе и вместе с тем так, чтобы учащиеся не формально приобретали знания, а сознательно их перерабатывали.

Усвоение — мыслительный процесс, начинающийся с первоначального ознакомления с новым учебным материалом и кончающийся тем, что этот материал становится для учащегося «своим», его достоянием. В результате учащийся может объяснить учебный материал, связать полученные знания с теми, которые он имел ранее, и применять эти знания на практике (например, при решении арифметических задач, при работе на пришкольном участке).

Ученик может только присутствовать в классе, не принимая активного участия в работе, или он может внимательно слушать и, не поняв объяснений учителя, не повторить их, наконец, он может повторить даже наизусть, не усвоив. Бывают случаи, когда ученик дает точное определение (например, феодализма), приводит примеры, имеющиеся в учебнике, и все же не обнаруживает сознательного усвоения: он выучил определение и примеры, а сам не может ни объяснить определения, ни придумать собственного примера. Здесь мы имеем дело с чисто внешним, формальным знанием.

Усвоение — всегда сознательный процесс, в то время как повторение может быть и механическим. Сознательность усвое-

ния прежде всего проявляется в том, что ученик может объяснить полученное знание путем приведения своих примеров, или сравнивая данное правило с другим, или давая свою формулировку. Сознательное усвоение всегда не изолированно, а связано с ранее полученными знаниями, а во многих случаях и с жизненными наблюдениями ученика, его опытом. Далее, пока ученик не проявил умения сознательно применять имеющиеся у него знания, он не может доказать, что сознательно их усвоил. Пока знание не применено на практике, оно не может быть признано в полной мере усвоенным. Ученик, знающий правило умножения дроби на дробь, но не умеющий решить на это правило примера, «выучил» правило, но не усвоил его.

Усвоение учебного материала в школе всегда происходит в конкретной учебной деятельности в классе при общении учителя с учеником. Ученик слушает объяснения преподавателя и ответы своих товарищей, отвечает на вопросы, связно рассказывает, читает (например, литературные произведения), рассматривает наглядный материал (картины, таблицы, макеты), делает зарисовки, выполняет практические работы, различного рода упражнения.

Дома при усвоении и закреплении знаний ученик читает учебник, рассказывает содержание прочитанных в нем статей, читает другие рекомендованные книги, рассматривает картины и другие наглядные пособия (например, глобус), сам собирает наглядный материал, выполняет практические работы (уход за растениями и др.), упражнения (решает задачи).

Таким образом, усвоение — это всегда *активный процесс*, работа, когда учащиеся не пассивно воспринимают объяснения учителя, но решают познавательные задачи и связывают получаемые знания со своим опытом, со своей жизненной практикой, вырабатывая при этом сознательное отношение к действительности.

Педагогическая психология, стремящаяся помочь советской педагогике и советской школе в разработке методов и приемов обучения, уделяет большое место проблеме усвоения. Она ставит такие вопросы: что такое сознательное усвоение как процесс приобретения знаний? Каковы его психологические компоненты? Какие психологические закономерности должен преподаватель учитывать, чтобы обеспечить сознательное усвоение учащимися данного предмета? В чем заключаются особенности усвоения учебного материала отдельных учебных предметов и отдельных тем на разных стадиях обучения? Каково влияние применяемых методов обучения на сознательность усвоения? Какова роль особых занятий по закреплению знаний и творческих работ учащихся в усвоении учебного материала?

С физиологической стороны процесс усвоения знаний представляет собой образование временных связей, в котором играют

основную роль аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий мозга, взаимодействие первой и второй сигнальных систем с подкреплениями в первую очередь результатами учебной деятельности, оцениваемыми учителем или проверяемыми по учебнику, и практическим использованием приобретаемых новых связей.

Анализ и синтез нельзя рассматривать только как отдельные умственные операции, наравне с сравнением, абстракцией и конкретизацией, обобщением. Раскрытие особенностей анализа и синтеза в процессе усвоения знаний дает возможность выделять важные нейродинамические закономерности процесса усвоения. Так, в ряде исследований показано, что недостаточное усвоение знаний с физиологической точки зрения означает «первичную» (без предварительного анализа) генерализацию или такую генерализацию, в которой существенное значение придается несущественным признакам предмета (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский).

Велико значение в нейродинамических механизмах усвоения также системности в работе полушарий головного мозга и прежде всего правильной взаимосвязи деятельности первой и второй сигнальных систем. То обстоятельство, что при усвоении понятий учащиеся нередко существенное значение придают ярким, но не существенным признакам, объясняется своего рода «назойливостью» этих признаков как сильных первосигнальных раздражителей при недостаточно активной деятельности второй сигнальной системы (например, для цветка существенным признаком называется яркая окраска). В других случаях, наоборот, неумение выделить существенное означает отрыв второсигнальной деятельности от первосигнальной (например, при усвоении имени существительного берется только формальный признак, ответ на вопросы «кто?», «что?», и тем самым открывается возможность для ошибок при грамматическом разборе предложений).

Образование временных связей при усвоении знаний требует подкреплений, без которых ученик не может уяснить себе, успешно он усваивает материал или нет. К подкреплениям относятся всякого рода оценки и указания учителя, а в некоторых случаях и товарищей, самостоятельная проверка знаний по учебнику. Особую форму подкрепления составляют такие случаи, когда усвоенное знание помогает решить жизненную проблему, проверяется на собственном опыте школьника. От содержания и формы подкрепления в определенной мере зависит точность дифференцировок и обобщений (генерализаций), а вместе с тем возникает та уверенность, которая необходима учащимся для овладения знаниями. Например, если учитель говорит ученику: «В общем ты знаешь, только надо выражать свои мысли точнее», то такая оценка ответа не является хорошим подкреплением, так как не дает основания ученику выделить положительное

и отрицательное в своем ответе и тем самым наметить пути улучшения своей учебной работы, повышения успеваемости.

Психологические компоненты усвоения.

Психологический анализ процесса усвоения может идти разными путями. Можно исходить из конкретного педагогического процесса и его звеньев, например говорить о психологии объяснения учителем нового материала, закреплении этого объяснения на уроке, опроса и оценки знаний учащихся, задания уроков на дом и т. п. Но при таком подходе предполагаются определенные психологические компоненты усвоения, остающиеся недостаточно ясными и проанализированными. Таким образом, необходимо исходить из учения о психологических компонентах усвоения, т. е. о тех многообразных сторонах психики учащегося, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. Эти компоненты должны рассматриваться во взаимосвязи, но их надо достаточно четко выделять, чтобы в каждом конкретном случае хорошо знать причину слабого усвоения материала. Приводимые далее компоненты ясны по своей психологической структуре, о них часто говорят учителя-практики, на их формирование в процессе обучения обращается большое внимание.

Эти компоненты, которые должны быть также положены в основу психологического анализа урока, следующие:

1. *Сознательное отношение* учащегося к учению, выражающееся во внимании, интересе и готовности затратить волевые усилия, необходимые для преодоления трудностей.

Ученик сознательно усваивает материал в том случае, когда для него это усвоение чем-то мотивировано и благодаря этому он может заинтересоваться учебным материалом, сосредоточить на нем внимание, работать, не останавливаясь перед трудностями, а преодолевая их. Если ученик учится, только выполняя неприятную для него обязанность, то для сознательного, глубокого усвоения у него не оказывается нужных побуждений.

2. *Процессы непосредственного, чувственного ознакомления с материалом:* ощущения, восприятия, наблюдения. Если обучение лишено наглядности, если учащийся только слушает и читает, но не видит реальных предметов или их изображений, то его знания могут оказаться оторванными от живой действительности. Для учащихся начальной школы, мышление которых отличается конкретностью, которые живут яркими впечатлениями, особенно важно активизировать при обучении процессы наблюдения.

3. *Мышление.* Усвоение в первую очередь означает понимание, а глубокое понимание основано не на внешних, а на внутренних ассоциациях. Усваивая материал, учащемуся необходимо мыслить, чтобы правильно понимать задачи и цели усвоения, делать нужные сравнения и обобщения, анализировать, получать выводы, критически относиться к своим ошибкам.

Не поняв, можно повторить материал, но усвоить его нельзя. Некоторые учащиеся первых классов говорят так: «Я сначала выучу правило, а потом его пойму». Зазубривание не приводит к сознательному усвоению. Вот почему в нашей школе обращается особое внимание на воспитание мышления на уроках как на важнейшее условие для успешной борьбы с формальным усвоением знаний.

4. *Представления памяти и воображения.* Память необходима для усвоения знаний. Чтобы следить за ходом объяснений учителя, ученик запоминает как основную нить этих объяснений, так и ряд конкретных примеров.

Во многих случаях (например, при обучении литературе, истории, географии) сознательное усвоение невозможно без наличия у учащихся живых представлений как памяти, так и воображения.

Было бы неправильно процесс усвоения ограничивать лишь умственной сферой. В нем заметно участвуют и другие стороны психики. Уже сознательное отношение к усвоению не есть лишь «холодное» внимание, но и чувство любви к делу, сопровождаемое волевой готовностью преодолевать трудности. Учащиеся, сознательно усваивая учебный материал, *переживают* его, а переживания, например при чтении художественной литературы, выражаются в эмоциях и волевой активности.

Указанные психологические компоненты усвоения в различном соотношении, в зависимости от содержания материала и методики обучения, имеют место на разных этапах усвоения и в разных видах учебных занятий. Недооценка какой-либо из указанных сторон усвоения приводит к его неполноценности, делает процесс обучения односторонним и неэффективным.

Так, нельзя построить все обучение на внимании и интересе. Ошибочно считать, что достаточно у учащихся вызвать дисциплинированное, сознательное отношение к учению на уроках и все остальное приложится. При всем значении мотивов для процесса усвоения нельзя только на них опираться, недооценивая роль непосредственного, чувственного знания и мышления и тем самым умаляя роль наглядности и осмысливания в обучении. Неверно также преувеличивать значение в процессе усвоения восприятий, наблюдений и тем самым методов наглядного обучения, так как наглядность должна рассматриваться не как цель, а как средство усвоения. Мышление, понимание являются основой усвоения, но этой основы не будет, если учение не мотивировано, если учащиеся не проявляют сознательного отношения к учебным занятиям.

Внимание, память, мышление и т. п. не изолированы в процессе усвоения, а тесно связаны между собой как проявления целостной личности в конкретной деятельности. Вместе с тем в психологическом анализе сложного процесса усвоения раздельно рассматривается роль внимания, мышления и т. п. Без этого

нельзя было бы ни устанавливать общие закономерности усвоения, ни осуществлять индивидуальный подход, выясняя причины успеваемости и неуспеваемости отдельных учащихся. Наконец, как это будет показано ниже, в процессе усвоения воспитываются те психические процессы и те качества личности, без которых невозможно глубокое овладение учебным материалом.

Применение знаний на практике. Принцип сближения школы с жизнью, положенный в основу перестройки школы, требует особого внимания учителей к *практическому применению усваиваемых учащимися знаний.*

Постановка перед учащимися практической задачи оживляет процесс усвоения знаний и значительно повышает его эффективность. Так, в работе А. И. Липкиной об усвоении учащимися IV класса знаний о неживой природе показано, как практическая направленность изучаемого материала повышает его усвоение. Например, в одном классе перед началом урока была поставлена практическая задача: «Как надо вставлять двойные рамы в окна: вплотную или на некотором расстоянии друг от друга? Реши и объясни свое решение». 90% учащихся этого класса решили задачу, указав на плохую теплопроводность воздуха, а в другом классе, где та же задача ставилась после урока, она была решена лишь 40% учащихся, так как учащиеся получили на уроке знания и усваивали их вне связи с практическим применением.

В работе Е. М. Кудрявцевой установлено, что труд учащихся на пришкольном участке, выращивание ими растений значительно повысили эффективность усвоения знаний о растениях. При этом выяснился важный факт, что одно умение осуществлять агротехническую операцию не означает, что учащиеся использовали здесь знания, полученные в курсе ботаники. Это они могут делать путем подражания. Необходимо специально обучать применению знаний с тем, чтобы между теоретическими знаниями и практическим использованием их была глубокая внутренняя связь.

Постановка практической задачи помогает усвоению тем, что вызывает у учащихся более живой интерес к приобретению знаний. Школьники получают большое удовлетворение, видя практическое использование знаний, и одновременно приобретают полезные интеллектуальные и практические навыки.

Существуют разные уровни применения знаний. З. И. Калмыкова, изучая применение знаний по физике в решении задач, пришла к выводу, что для высших уровней характерны гибкость, подвижность применения знаний, использование их в разных вариантах задач, легкость включения в систему уже имеющихся знаний.

Устанавливая необходимость практического применения получаемых учащимися знаний и считая это применение одним из критериев не формального заучивания, а сознательного усвоения

учебного материала, вместе с тем следует подчеркнуть, что методика практического применения знаний зависит от учебного материала и жизненного опыта ученика.

Так, в исследовании Э. М. Флешнер показано, что для решения практических задач по физике имеют большое значение процессы абстрагирования. С целью развития, совершенствования этих процессов у учащихся необходимо больше давать задач по физике, требующих отвлечения от конкретной действительности; ведь для того чтобы применить знание физической закономерности при решении данной практической задачи, необходимо отвлечение от конкретных условий решения других задач. Получается, что применение знаний, т. е. их конкретизация, зависит от тренировки в абстрагировании. В какой мере этот вывод применим к усвоению материала по другим предметам, может быть установлено специальными исследованиями.

Трудности в практическом применении знаний часто объясняются неумением учащихся переключаться от одной умственной операции на другую (например, от работы с абстрактным материалом к работе с материалом конкретным, от одного типа задач к задачам другого типа и т. п.). Т. В. Кудрявцев на примере решения младшими школьниками арифметических задач указал как значение готовности детей к переключению, так и значение предупреждения и преодоления ошибок переключения.

В работах Н. Ф. Добрынина и его сотрудников изучается вопрос о значимости усваиваемых знаний, который практически смыкается с вопросом о их жизненном применении, об активизации процесса усвоения, направленного на решение жизненных задач.

Т. А. Корман в своей работе показала, как можно устранить формализм в преподавании географии, когда полученные по этому предмету знания приобретают определенное, конкретное значение для ученика, используются им для анализа фактов, для чтения географической карты, для понимания взаимосвязи географических явлений, для самостоятельного размышления по географическому материалу. Хорошие учителя географии для этой цели привлекают опыт учащихся, имеющиеся у них знания, вызывают вопросы, показывающие живой интерес к предмету.

Г. В. Воробьев установил, что многие трудности усвоения геометрии устраняются, если знания приобретают практическое значение. Активное выделение геометрических форм, активные поиски отношений между ними позволяли учащимся самостоятельно решать практические задачи, в частности провести несложную съемку местности.

Сочетание теории и практики в усвоении знаний не только способствует более сознательному и прочному усвоению знаний, но и вместе с тем облегчает воспитание в процессе обучения тех сторон личности ученика и усовершенствование тех видов его

умственной деятельности, которыми характеризуется умственное развитие ученика.

«Борьба за победу коммунизма,— говорит Никита Сергеевич Хрущев, — требует всестороннего, гармоничного развития советского человека. А это значит не только овладеть всей суммой научных знаний о природе, технике, обществе, но и научиться практически использовать эти знания для непосредственного трудового участия в коммунистическом строительстве. Нам нужно не просто усвоение знаний, а превращение их в глубокие идейные убеждения, такие убеждения, которые рождают сильные чувства, проявляются в делах, в поступках на благо народа»[1].

Лучшие учителя эффективность своей работы видят не только в том, что их учащиеся усвоили учебный материал, но и в том, что они стали в широком смысле слова более развитыми. Без умственного роста, непрекращающегося общего развития учащимся трудно использовать в жизни получаемые в школе знания, дополнять их жизненными наблюдениями и чтением. Достаточно упомянуть о той роли, какую отводил К. Д. Ушинский обучению родному языку в умственном воспитании ребенка. Каждый учебный предмет по-своему, особенным образом, влияет на развитие школьника, а усвоение знаний по учебному плану и программам школы дает основу для всестороннего умственного развития учащегося.

Усвоение учебного материала и воспитание. В процессе усвоения знаний происходит развитие ученика. Это развитие прежде всего относится к умственным процессам, оно составляет задачу умственного воспитания ребенка.

В процессе усвоения знаний участвует вся личность ученика, который не только при этом приобретает знания, но и выражает к ним свое отношение и сам подвергается изменениям. Строго говоря, усвоение знаний становится в полной мере сознательным в том случае, когда они приобретают для учащихся определенный жизненный смысл: удовлетворяют и развивают его познавательные интересы, влияют на его деятельность, воспитывают умственно и нравственно.

К. Д. Ушинский говорил, что заучиваемое детьми, не связанное с их чувствами и стремлениями, не может иметь непосредственного влияния на нравственность детей, если же чтение или учение «затрагивает сердце», то при оживлении следов комбинаций представлений с чувствами, желаниями и стремлениями оживляются не только представления, но и связанные с ними чувства, стремления и желания.

При усвоении учащимися знаний формируются и развиваются их познавательные интересы: любознательность, любовь к учению вообще и к отдельным учебным предметам, а также чер-

[1] Н. С. Хрущев, За прочный мир во имя счастья и светлого будущего народов. Речь на Всероссийском съезде учителей 9 июля 1960 г. Госполитиздат, 1960, стр. 26.

ты личности, характеризующие работоспособность ученика: трудолюбие, планомерность, систематичность и самоконтроль в занятиях. Усвоение знаний — один из основных путей всестороннего умственного воспитания: развития наблюдательности, памяти, воображения, мышления.

Усваивая знания, учащиеся вырабатывают сознательные взгляды на действительность. В. И. Ленин рекомендовал создать такую программу для школ, в которой, может быть, и без упоминания слова «марксизм» все же раскрывалась бы связь явлений в их настоящем виде; связь различных отношений в природе, хозяйстве, обществе давала бы ясное представление о развитии этих явлений. Советская школа не только должна давать определенную сумму знаний, но и показать, как эти знания связаны с живой жизнью и как они могут повлиять на ее изменение.

Усваиваемые знания по своему содержанию, а также самый процесс их усвоения дают много материала для нравственного воспитания детей. «Надо,— сказал В. И. Ленин, выступая на III съезде комсомола, — чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали» [1].

Принципиальные вопросы о соотношении между обучением (а тем самым и усвоением знаний) и развитием были поставлены Л. С. Выготским в 1934 г. в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте». В этой статье, не свободной от ошибочных положений, содержатся положительные мысли, не утратившие значения до настоящего времени. Прежде всего устанавливается важное положение, что обучение и развитие не совпадающие между собой процессы, хотя и тесно между собой связаны, что хорошее обучение не следует за развитием как некий придаток, а ведет его.

Далее Л. С. Выготский ввел термин «зона ближайшего развития» с той целью, чтобы умственное развитие школьника устанавливалось не только полученными достижениями, но и теми, которые находятся в становлении, которые только ожидаются. Эта мысль о динамическом состоянии умственного развития при обучении очень прогрессивна, она позволяет учителям лучше проектировать это развитие.

Наконец, плодотворна мысль Л. С. Выготского и о важности различения своеобразных этапов мыслительной деятельности, в которых большое значение имеют предметные действия учащихся.

Имея в виду взаимосвязь между усвоением учебного материала и умственным развитием, следует, чтобы в процессе овладения знаниями не только требовались, но и развивались внимание, наблюдательность, мышление, память и воображение, чтобы учащиеся, усваивая учебный материал, одновременно приобре-

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 41, стр. 309.

тали обобщенные навыки умственной деятельности, как одно из важнейших условий сознательного усвоения и самостоятельной работы.

При усвоении знаний (если оно фактически является не пассивным процессом) воспитываются волевые черты характера ученика: целеустремленность, настойчивость, выдержка, самообладание. С. М. Ривес в своей книге «Воспитание воли учащихся в процессе обучения» показал, что только при появлении указанных волевых черт учащиеся достигают больших успехов в своей учебной работе, так как целенаправленная мыслительная деятельность, лежащая в основе усвоения знаний, является деятельностью волевой.

Много материала на уроках дается для развития советского патриотизма и социалистического гуманизма и вместе с тем чувства долга и ответственности, дети постепенно приучаются сознавать свой долг ученика как выражение любви к Родине, требующей от них добросовестного отношения к учению.

При правильном воспитывающем обучении усвоение знаний всегда означает духовный рост учащихся, и осознание своего роста служит побудительным средством к формированию все более и более сознательного отношения к учению. Происходящая при этом перестройка мотивов учения от частных и случайных к более общим и обоснованным, от узких и индивидуальных к широким и общественно обусловленным кладет отпечаток на самосознание ученика и на его жизненное самоопределение.

Усвоение знаний относится в первую очередь к умственному воспитанию, а к другим разделам воспитания (прежде всего к нравственному) лишь в той мере, в какой путь воздействия на сознание представляет собой и воздействие на поведение и поступки.

Зависимость процесса усвоения от содержания учебного материала и методов преподавания.

Психологические компоненты, или стороны, усвоения, которые были указаны выше, находятся в зависимости от *содержания учебного материала*, прежде всего определяемого самим учебным предметом. Например, наблюдательность требуется от учащихся на уроках как грамматики, так и физики, но самый процесс наблюдения над грамматическими формами имеет свои особенности по сравнению с наблюдением физических явлений.

Память необходима для усвоения и арифметического правила (например, на действия с простыми и именованными числами) и таблицы умножения, но процессы запоминания в этих двух случаях различны. Арифметическое правило ученику надо не только хорошо проанализировать, но и постоянно его помнить, для запоминания же таблицы умножения достаточно усвоить принцип ее построения.

Понять вопрос в арифметической задаче и понять какой-либо новый термин, например «климат»,— тоже разные процессы, хотя

в обоих случаях понимание основано на внутренних, а не на внешних связях.

Таким образом, учителю надо всегда учитывать, какие требования к вниманию, наблюдательности, мышлению, памяти и воображению предъявляет данный материал, чтобы соответственно выбрать приемы обучения. Например, яркий, интересный материал сам по себе привлекает внимание и интерес детей, а другой материал приходится учителю разными способами оживлять, чтобы заинтересовать им учащихся.

На процесс усвоения влияет также *методика преподавания*. В старой школе преобладали формализм и нагрузка на память; требования к сознательной и тем более к самостоятельной работе учащихся при усвоении были низки. Советские учителя применяют на уроках разнообразные методы, которые повышают активность, пытливость, сообразительность учащихся. Так, в зависимости от метода обучения урок грамматики может быть скучным, требующим от учащихся большого напряжения, может быть развлекательным, когда учащиеся без необходимого сосредоточения внимания и без должного чувства ответственности, как бы «шутя» получают поверхностные знания, и может быть серьезным и интересным, когда учащиеся сосредоточенно работают на уроке и вместе с тем благодаря интересным примерам, своему активному участию, умению связывать изучаемый материал с жизнью получают большое удовлетворение.

Усвоение одного предмета в некоторой мере помогает и усвоению другого предмета, особенно если эти предметы между собой родственны по содержанию, методике преподавания, по требованиям к умственной деятельности учащихся. Например, если ученик слабо владеет навыком чтения, это обычно неблагоприятно сказывается на усвоении им арифметики, истории, географии. Не случайно многие учащиеся успевают одинаково по всем предметам.

Наряду с этим наблюдается немало случаев, когда по одному предмету ученик лучше успевает, чем по другому: например, по математике и физике учебная работа у него идет успешно, а по истории он отстает. Если ученик внимательно и с интересом занимается одним предметом, то нельзя еще сделать прямой вывод, что с таким же вниманием и интересом он будет заниматься другим предметом. Каждый учебный предмет, каждая методика, каждый вид учебной деятельности предъявляет свои требования к усвоению.

При усвоении учебного предмета особенно выделяется значение первой стадии, когда учащиеся впервые знакомятся с предметом. Неудачи и ошибки преподавания на первых уроках часто оставляют на долгое время следы, которые нелегко устранить. Учителя на первых уроках должны поставить перед собой такие вопросы: как объяснить цель обучения данному предмету и с самого начала вызвать к нему интерес у детей? Можно ли при

объяснении опираться на имеющиеся у учащихся знания и навыки и если можно, то каким образом их использовать при первоначальном ознакомлении с предметом? Следует заметить, что очень трудно на первых уроках раскрыть перед учащимися полностью значение данного учебного предмета, — оно сознается постепенно, по мере овладения материалом. Очень полезны такие разъяснения, которые позволяют включить новые знания в круг имеющихся знаний и жизненного опыта учащихся.

Имеет своеобразие и переход от одного раздела учебной программы к другому. Здесь возникает вопрос о связи между разделами: пройденным и новым. Весьма важно, чтобы и тому и другому разделу было найдено место в общей системе знаний данного учебного предмета. Некоторые учителя переход от раздела к разделу, как и от темы к теме, делают слишком незаметным, и у учащихся не создается должного впечатления о различии учебного материала и вместе с тем о правильном соотношении различных тем.

На некоторых уроках учитель обобщает пройденный материал, что дает возможность учащимся понять взаимную связь приобретенных знаний. Называя такие уроки уроками повторения, часто забывают, что их цель не только повторить усвоенный учебный материал, но и обобщить его.

Психическое состояние учащихся на уроке. Учителям необходимо следить за психическим состоянием как отдельных учащихся, так и класса в целом, чтобы оно было благоприятным для успешного усвоения знаний. Песталоцци писал: «Хорошее человеческое воспитание требует, чтобы дома глаз матери ежедневно и ежечасно безошибочно читал в глазах, на устах и на лице ребенка любую перемену его душевного состояния»[1]. Эти слова замечательного швейцарского педагога вполне применимы и к наблюдениям учителя за учащимися на уроке.

Одним из таких состояний, широко характеризующих работоспособность класса, является *состояние активности*. Такое состояние требует достаточно сильного возбуждения не только в коре головного мозга, но и в нижележащих подкорковых узлах, в которых находятся центры эмоциональных реакций.

От учащихся на уроке требуется не просто активное состояние, но включающее в себя моменты активного торможения, выражающиеся во внешней «подтянутости» учащихся, восприятии тонких различий в усваиваемом материале, сдержанности во внешнем проявлении эмоций.

Иногда задачей урока является создание определенного психического состояния у учащихся. Например, одна из представительниц передового липецкого опыта учительница М. Д. Коче-

[1] И. Г. Песталоцци, Избранные педагогические произведения, т. 2, изд. АПН РСФСР, М., 1963, стр. 138.

рина на уроке литературы при изучении поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри» поставила главной задачей установление, по ее выражению, «такого психологического эмоционального» контакта между учителями и учениками, при котором все в классе живут мыслями, чувствами и образами писателя»[1]. М. Д. Кочерина требует от урока литературы, помимо логической стройности, цельности и продуманности содержания, чтобы он был «как бы освещен изнутри чувствами».

Состояние эмоционального подъема в связи с содержанием усваиваемого материала требуется не только на уроках литературы, в частности; много материала для активизации такого психического состояния учащихся дают уроки истории и обществоведения.

Неблагоприятно влияют на усвоение знаний на уроке психические состояния учащихся, связанные с нарушением правильного взаимодействия нервных процессов возбуждения и торможения.

Таковы, например, состояния, вызываемые непосильными требованиями к нервной системе учащихся. Так, в одной школе у учащихся V класса перед контрольной работой по арифметике на четвертом уроке наблюдалось большое перевозбуждение, объясняемое тем, что учащимся было трудно выполнять эту контрольную работу после того, как на предшествующем уроке они делали контрольную работу по русскому языку. Подряд две контрольные работы, да еще в конце учебного дня — непосильное требование к нервной системе пятиклассников.

Недопустимы на уроке и такие психические состояния, которые имеют своей физиологической основой *инертность тормозного процесса*. Чаще всего оно выражается в состоянии скуки, которую И. П. Павлов называл сном с открытыми глазами. Сюда же относятся состояния страха, озабоченности, неуверенности.

Неблагоприятны для усвоения знаний психические состояния учащихся, физиологически означающие сшибку процессов возбуждения и торможения, когда, например слишком быстро, без всяких «переходов», сменяются на уроке педагогические операции. Такие состояния у учащихся наблюдались на пробных уроках некоторых студентов-практикантов, опасающихся не уложиться во времени и, как выразился один студент, «не дающих детям передохнуть».

Бывают такие психические состояния учащихся, при которых с большим трудом воспринимаются слова учителя. Таковы, например, *аффективные состояния,* когда подкорковые узлы выходят из контроля коры, они выражаются, например, в «смешливости», «веселости», «озлобленности», вызываемыми причинами или не зависящими от учителя (например, какими-либо событиями

[1] М. Д. Кочерина, Об эффективности урока литературы в старших классах, «Липецкий опыт рациональной организации урока», Учпедгиз, 1963, стр. 166.

на перемене), или неправильными действиями учителя (например, в одном классе, когда учитель внес в урок слишком много развлекательных моментов и вызвал у детей смешливое, несерьезное настроение).

Неблагоприятно для усвоения знаний на уроке *состояние утомления* учащихся, объясняемое перенапряжением процессов возбуждения и активного торможения. Чаще такое состояние наблюдается в конце учебного дня, учебной недели, четверти. Оно не обязательно, если гигиенически правильно строится расписание уроков, если на уроках материал излагается интересно и в доступной возрасту учащихся форме, если хорошо используется свободное время (перемена, внешкольный досуг и т. п.).

Чуткий, внимательный педагог своевременно заметит возникновение того психического состояния у учащихся, которое требует умелого педагогического регулирования. «У меня почему-то класс был недисциплинирован, настроен не на работу», — объяснял студент-практикант неуспех своего урока по истории в VIII классе. «А вы заметили, когда в классе началось такое состояние?» — задает ему вопрос руководитель практики. «Да, в начале все было в порядке, а потом как-то ребята развинтились». Опытный педагог не будет озадачен нежелательным состоянием класса, а, заметив первые симптомы этого состояния, примет меры к его устранению. Закрепляя положительные и угашая отрицательные психические состояния учащихся на уроке, педагог тем самым создает благоприятную почву для работоспособности школьников.

Усвоение, закрепление знаний и творческая работа учащихся.

Прочного усвоения знаний можно достичь лишь в результате *закрепления при систематическом их повторении*. Преподаватели нередко пишут в своих дневниках: «Материал учениками усвоен, надо его закрепить повторением». Без специальных занятий по закреплению знаний усвоение может оказаться непрочным.

Эти занятия проводятся на уроке в классе, когда преподаватель сам повторяет новый, только что объясненный материал, хотя бы в виде общих выводов или основных положений, но чаще предлагает учащимся вопросы по этому материалу, ответы на которые не только показывают усвоение детьми новых знаний, но и помогают прочнее закрепить их. Подготовка учеником уроков дома чаще всего направлена на закрепление усвоенных в классе знаний.

В школьной практике употребляются выражения «усвоение» и «закрепление» знаний, указывающие на специфические особенности процесса закрепления по сравнению с усвоением. При закреплении не дается нового материала, за исключением новых примеров или задач на уже усвоенные общие положения и правила, но основное внимание уделяется их осмысленному запоминанию, а также воспроизведению учебного материала при опро-

се. Поэтому о психологических закономерностях закрепления знаний будет сказано в разделе, посвященном памяти.

Усваивая материал, ученик нередко выполняет самостоятельные, и в том числе творческие, работы. Однако различаются самостоятельные работы, служащие только целям усвоения, от творческих работ в собственном смысле слова, т. е. таких, в которых учащиеся проявляют самостоятельность и создают нечто для них новое, в той или другой мере отражающее их индивидуальные интересы и способности. Преподаватели правы, когда говорят: «Этот ученик не только отлично усваивает, но может и самостоятельно работать». Здесь усвоение некоторым образом противопоставляется творческой работе, что, конечно, нисколько не снижает требований к самостоятельности и активности учащихся при овладении ими знаниями. В свою очередь никакая творческая деятельность учащихся, даже такая, как сочинение стихотворений, не будет успешной, если она не основывается на прочно усвоенных знаниях и навыках.

Усвоение знаний при программированном обучении.

В настоящее время у нас широко пропагандируется и успешно осуществляется *программированное обучение*, которое имеет целью значительно усовершенствовать процесс усвоения знаний. Программированное обучение — одно из применений математики, математической логики и кибернетики к частным наукам. Из этих наук взято важнейшее для программирования понятие — алгоритм.

Алгоритм — четкая последовательность операций, выполнение которых приводит к решению задач определенного, заранее известного типа. При программировании производится структурно-логический анализ учебного материала по элементам или операциям, которые предлагаются в строгой последовательности. Программированное обучение с применением алгоритмов может осуществляться и без особых технических средств, но в своей развитой форме оно проводится с помощью или особых *программированных учебников*, или *обучающих машин* различной сложности, включая и такие, в которых используется электронная техника.

Достоинства такого рода обучения многообразны. Оно побуждает школьников усваивать учебный материал более целенаправленно, создает установку на контроль не только за результатами, но и за самым ходом процесса усвоения, активизирует учащихся в умственной работе, обучает приемам мыслительной деятельности. Это обучение значительным образом облегчает процесс преподавания, так как дает возможность в совершенно точной терминологии указать учащимся те сведения, которые необходимы для решения данной учебной задачи, разработать наилучшую, наиболее экономную (по времени) передачу этих сведений, анализировать учебный материал по элементам, дает возможность школьнику получать своевременную информа-

цию о результатах и тем самым о продвижении в учении, позволит учащемуся работать наиболее удобным для него темпом.

Психологическое изучение программированного обучения находится еще в начальной стадии, хотя и дает уже ценные результаты. Так, Л. И. Ланда в одной из своих работ на примере усвоения видов простых предложений показал, как обучение школьников алгоритмам позволяет сделать процесс усвоения знаний более быстрым, легким и более высокого качества. Такое обучение помогает исправлять стихийно составляемые самими учащимися алгоритмы.

Правильное обучение алгоритмам не освобождает школьника от самостоятельной работы и самостоятельного мышления, а создает для этого лучшие условия.

Все указанные выше психологические компоненты процесса усвоения остаются и при программировании, но они при этом способе обучения лучше осознаются самими учащимися как компоненты деятельности по строгой программе с применением определенных приемов, причем выполнение этой программы последовательно направляется и контролируется так, что ученик видит объективные показатели успешности своей работы.

Программированием не может быть ограничен процесс обучения. Существенно меняя методы обучения, оно не может заменить живого контакта педагога с детьми, оно не учитывает психического состояния учащихся, их индивидуальных интересов и запросов. Но общий вывод тот, что введение программированного обучения в нашу школу — прогрессивное мероприятие, важное усовершенствование обучения, облегчающее работу учителя и школьников.

2. ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ РАБОТЕ

Быстрота и прочность усвоения учебного материала в большой мере зависят от того, каково к нему отношение учащихся. Чтобы преподавание было успешным, учителя должны вызывать у школьников соответствующее отношение к учению.

Положительное отношение учащихся к учебной работе выражается во внимании, интересе и готовности применить необходимые усилия для преодоления трудностей.

Все три указанные формы отношения учащихся к обучению представляют собой сложные стороны психики, которые не сводятся к какой-либо одной группе психических процессов: познавательной, эмоциональной или волевой. Они скорее характеризуют *направленность* психической жизни.

Эти формы отношения различаются как временные, иногда даже очень краткие состояния, и как устойчивые черты личности. Например, следует различать внимание ученика на данном уро-

ке, вызванное особенно ярким и интересным преподаванием, от постоянно проявляемой внимательности ученика на всех уроках. Перед учителями всегда стоит задача воспитывать у учащихся должное отношение к учебным занятиям как устойчивую черту их личности.

Можно полагать, что физиологической основой положительного отношения учащихся к занятиям на уроке, так называемой психологической готовностью к учебной работе, являются ориентировочный или исследовательский рефлекс, концентрация очагов возбуждения в соответствующих участках коры головного мозга и регулирование второй сигнальной системой как первосигнальной, так и подкорковой нервной деятельности. У ученика создается готовность к усвоению учебного материала, как активное, положительное отношение к занятиям, если у него на этих занятиях достаточно оживлен ориентировочно-исследовательский рефлекс, который, по словам И. П. Павлова, проявляется в любознательности, дающей ориентировку в окружающем мире. Если в коре созданы соответствующие очаги оптимального возбуждения и заторможены другие участки коры, возбуждение которых означало бы отвлечение ученика от учебной работы, и, наконец, имеет место подчинение подкорки и первосигнальной деятельности регулирующей функции второй сигнальной системы, то ученик может управлять своим поведением и своими переживаниями на уроке, не отвлекаясь не относящимися к делу впечатлениями или поддаваясь вредному для дела настроению.

Внимание как условие усвоения.

Для усвоения любого учебного материала необходимо *внимание*. Как выразился Ушинский, внимание — «та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира»[1]. Если учителю не удается добиться внимания учащихся класса к тому, что он объясняет на уроке, то он говорит попусту, подобно человеку, показывающему картину людям, повернувшимся к ней спиной.

Часто жалобы учащихся на то, что им «трудно понять», «трудно запомнить», говорят не о слабости сообразительности и памяти, а о недостатках внимания. Внимание — необходимое условие для дисциплинированности, организованности умственной работы, и чем раньше ученики поймут его значение, тем скорее они овладеют этим «рабочим состоянием сознания».

Учителям весьма важно правильно определять, внимателен ученик или нет. Часто о внимании говорит внешний облик ученика: поза, выражение лица, мимика, в особенности концентрированный и живой взгляд. Показателями невнимательности служат «расхлябанная» поза ученика, не мобилизовавшего себя на работу, взгляд безучастный или направленный на что-либо постороннее.

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 10, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 22.

Но по внешнему облику ученика не всегда можно определить, насколько этот ученик внимателен. Например, встречаются очень подвижные учащиеся, неспокойно ведущие себя отчасти в силу своего сангвинического темперамента и в то же время умеющие поддерживать свое внимание во время объяснения учителя. Есть ученики, мимика которых как будто бы свидетельствует о концентрации внимания, а между тем эти ученики думают о чем-то постороннем. Чтобы проверить, внимательны ли учащиеся, учитель задает им вопросы по ходу объяснения нового материала.

Если невнимательность учеников на уроке является массовой, то причину ее следует искать главным образом в недостатках преподавания: трудности, сухости изложения. Ученики иногда говорят, что они «не могут слушать» такого-то учителя, так как он объясняет новый материал непонятно или монотонно. Если учитель, не учитывая трудности темы урока, не примет мер, чтобы раскрыть ее живо и достаточно ясно, внимание учеников будет отвлекаться, так как они убеждаются в его бесцельности.

Очень важно также учителю своевременно подмечать, когда внимание учащихся ослабляется: при объяснении урока, во время опроса или на практических занятиях. Установив это, учитель вскрывает недостатки своей работы, мешающие учащимся быть внимательными.

Чаще наблюдаются случаи, когда невнимательны в классе только отдельные ученики. Здесь также необходимо разобраться, одни и те же ученики невнимательны или разные. Если обычно внимательный ученик на данном уроке проявляет рассеянность, то причина может быть или в учителе, упустившем из своего поля зрения этого ученика, или в самом ученике, в его болезненном состоянии, утомлении, каких-либо событиях его жизни, отвлекающих от учения. Выяснение причины рассеянности ученика поможет учителю ее устранить или по меньшей мере снизить ее влияние настолько, чтобы она не мешала ему быть внимательным.

Так, обычно дисциплинированная и внимательная ученица VI класса сегодня на уроке вялая, безучастная, хотя, видимо, старается быть внимательной, но без особого успеха. Учительница спрашивает: «Что с тобой, Оля? Почему ты сегодня такая невнимательная?» Девочка сначала молчала, а потом с некоторым смущением ответила: «У меня тяжело заболела мама, я все время думаю о ней». Учительница правильно поступила, расспросив девочку о болезни ее матери, утешив ее и в заключение заметив: «Твоей маме будет приятно, если ты расскажешь ей, как хорошо занималась в классе».

Наконец, часто своей невнимательностью выделяются немногие, но одни и те же учащиеся. Опытные учителя умеют предупреждать развитие невнимательности, которая может сделаться отрицательной чертой характера ученика. Иногда способные ученики недостаточно внимательны на уроках потому, что усвоение учебного материала дается им легко, как они сами иногда выра-

жаются, им на уроках «делать нечего». Таким учащимся полезно давать дополнительную работу, иначе они будут скучать, отвлекаться от дела и нарушать дисциплину.

Привычная невнимательность наблюдается также у учеников, которым учение дается с большим трудом, которые по тем или иным причинам не верят в успех своей учебной работы. Таких учеников надо поощрять при удачных ответах, а также помочь им повысить успеваемость, организуя для них дополнительные занятия.

Надо учителям также не упускать из виду, что внимание труднее дается учащимся с недостатками зрения (близоруким) и слуха (тугоухим), страдающим головными болями и другими хроническими болезнями. В таких случаях требуется помощь врача.

Учебная работа требует различных видов внимания. Но не надо представлять дело так, как будто бы существует несколько независимых друг от друга «способностей» внимания. Когда в педагогической психологии речь идет о видах внимания, это значит, что ставится вопрос об умении учащихся управлять своим вниманием, о своего рода приемах организации своего внимания в зависимости от различных задач, которые ставятся перед учениками.

Четкое, ясное восприятие учебного материала может происходить иногда при *непроизвольном* внимании учащихся, которое прежде всего привлекается особенностями предмета: величиной, яркостью, резкостью, новизной, необычностью, изменчивостью, а также интересностью для ученика. Такое внимание не требует усилий от учащихся, так как их как бы «захватывает» предмет, «вытесняя» все другие впечатления, и хотя бы временно организует сознание учащихся. Даже самые невнимательные на уроке учащиеся невольно слушают с вниманием интересный рассказ учителя или рассматривают яркую, красочную картину, или усваивают учебный материал во время лабораторного занятия.

Привлекает внимание сильный раздражитель. Поэтому голос учителя должен быть достаточно громким и четким, показываемые наглядные пособия — достаточно крупными и резко очерченными. Надо при этом учитывать, что для привлечения внимания имеет значение не столько абсолютная, сколько относительная сила раздражителя. Если в классе тихо, то и спокойная, ровная речь учителя привлекает внимание. Можно вызвать внимание не только усилением, но и ослаблением громкости речи.

Но и непроизвольным вниманием ученики должны уметь владеть. Одна из задач воспитания внимания — создание у учащихся готовности непроизвольно обращать внимание на важное, а не только на яркое, на новизну содержания, а не только на формы. Это достигается различными путями: сравнением существенного неяркого с несущественным ярким (например, при определении семейства растений сравнение значения окраски и формы

цветка), приведением примеров, показывающих, что важное в предмете может быть скрыто, замаскировано, а неважное бросается в глаза (например, маскировка сильных душевных переживаний внешними, отвлекающими внимание других людей от этих переживаний формами поведения), воспитанием серьезных, целенаправленных интересов, при наличии которых возникает привычка глубже проникать в воспринимаемый предмет, когда непроизвольно привлекается внимание к важному, значительному, хотя и не ярко внешне выраженному.

Таким образом, отличается непроизвольное внимание, возникающее и поддерживаемое случайными обстоятельствами (внешними объектами или неожиданно вспыхнувшими желаниями, чувствами), проявляющееся более непосредственно, которое может иметь развлекательный характер и тем отрицательно сказываться на учебной работе, от непроизвольного же внимания, но связанного с устойчивым, глубоким интересом.

Произвольное внимание необходимо учащимся, чтобы преднамеренно решать учебные задачи (особенно трудные), чтобы не отвлекаться от работы на что-либо постороннее, а старательно слушать и такой материал, который не кажется интересным, чтобы в известной степени преодолевать утомление. Неверно думать, что такое внимание не может быть направлено на интересный предмет, наоборот, очень часто именно под влиянием большого интереса ученик в состоянии затрачивать большие усилия. Если учитель будет вызывать только непроизвольное внимание детей, то он не приучит их выполнять серьезные работы, требующие часто значительного напряжения. Если, напротив, учитель будет свою педагогическую работу основывать только на произвольном внимании учащихся, то он создаст для них ненужные трудности, сделает процесс усвоения непосильным и непривлекательным.

Произвольное внимание, как показали работы Н. Ф. Добрынина, может перейти в непроизвольное. Сначала ученик заставляет себя слушать объяснения учителя, а потом, овладевая материалом, слушает с полным вниманием и притом без всякого напряжения. Такое *вторичное непроизвольное* внимание, в отличие от первичного, является целенаправленным, но эта целенаправленность может относиться не к данному этапу работы, а к предшествующему. Ученик поставил себе целью быть внимательным к трудному объяснению учителя, сначала это требует со стороны ученика усилий, но затем он оказывается захваченным ярким и интересным содержанием усваиваемого материала и слушает без усилий, с которым связано произвольное внимание.

В свою очередь непроизвольное внимание переходит в произвольное. Первоначально ученик заинтересовался показанным учителем ярким учебным пособием, а потом стал затрачивать усилия, чтобы глубже осмыслить содержание этих пособий, которыми иллюстрируются объяснения учителя. Такое *вторичное*

произвольное внимание отличается от первичного тем, что его исходным моментом являются такие стороны предмета, которые невольно привлекают внимание.

Воспитание произвольного внимания тесно связано с воспитанием воли. Часто именно недостатки самообладания и выдержки, отсутствие должной настойчивости мешают учащимся сосредоточиться на объяснении учителя, не отвлекаться на посторонние объекты.

Произвольное внимание воспитывается, когда ученик понимает всю необходимость усилий для решения трудных, а в некоторых случаях и не совсем интересных, но нужных задач. Вместе с тем напряжение внимания должно быть посильным для учащихся, в противном случае оно может привести к переутомлению.

Разные виды учебной работы требуют от учащихся различного *объема внимания*, т. е. широты внимания, одновременного охвата вниманием нескольких предметов. Это качество внимания очень важно для умения понять совокупность предметов как нечто целое. Так, ученик часто должен видеть всю картину с целым рядом деталей, чтобы понять ее смысл. Объем внимания всегда бывает шире по отношению к предметам, расположенным в известном порядке, в системе, а также к тому, что более знакомо, поэтому систематичность в изложении и показе материала и связывание этого материала с имеющимися у учащегося знаниями способствуют расширению объема его внимания.

Очень часто учащимся на уроке бывает нужно *концентрировать* свое внимание на определенном ограниченном круге объектов, например при слушании объяснения учителя, решении арифметических задач, черчении, при работе с географической картой. Концентрация внимания на одном объекте или на небольшом круге объектов делается в целях точного и подробного его изучения. Таким образом, строго говоря, сужение объема внимания при концентрации надо понимать относительно, так как, сосредоточивая внимание даже на одном объекте, ученик по существу имеет в поле внимания многие объекты, т. е. многие стороны, детали объекта.

Нередко от учащихся требуется умение *распределять* свое внимание, т. е. направлять его одновременно на несколько видов деятельности. Например, распределенное внимание имеет место при диктанте. Ученики во время диктанта должны одновременно слушать учителя и писать так, чтобы не было орфографических ошибок.

Существуют два основных условия для распределения внимания. Первое — подчинение двух или нескольких видов деятельности, на которые направлено внимание, одной ясно сознаваемой цели. В таком случае, как, например, при диктанте, внимание распределяется не столько между разными деятельностя-

ми, сколько между разными сторонами одной и той же сложной деятельности. Второе условие — одна из тех деятельностей, между которыми распределяется внимание, должна быть привычной и в какой-то мере выполняться автоматически. Так, ученик, вполне овладевший навыком письма, может во время письма слушать объяснения учителя. Если деятельность выполняется совершенно автоматически, то никакого распределения внимания нет. Например, когда люди разговаривают во время ходьбы, то нельзя сказать, что у них внимание распределяется между ходьбой и разговором. Распределенное внимание требуется тогда, когда навык в деятельности не является вполне автоматизированным, а еще в большой мере регулируется и контролируется сознанием.

На уроках учащимся часто надо *переключать* внимание от одного урока к другому, от слушания объяснений учителя к ответу, от наблюдений к записи, от вопроса на тему сегодняшнего урока к вопросам, взятым из прошлых уроков.

Физиологическую основу переключения внимания составляет высокая подвижность корковых процессов возбуждения и торможения и в первую очередь изученные Э. А. Асратяном явления переключения в условнорефлекторной деятельности. Они заключаются в том, что условный раздражитель приобретает свойство в одних обстоятельствах вызывать положительный условный рефлекс, а в других — отрицательный или же в одних условиях вызывать одну реакцию на данный раздражитель, а в других — другую. Благодаря способности к переключению условнорефлекторная деятельность коры больших полушарий приобретает бо́льшую гибкость, большее разнообразие и изменчивость, ту, образно выражаясь, живость, которая характеризует переключение внимания.

Распределение и переключение выражают *подвижность* (динамичность) внимания, но эта подвижность на уроках всегда должна подчиняться общей цели, т. е. должна быть направлена и организована. В противном случае она будет препятствовать выработке у учащихся одного из важнейших качеств внимания — *устойчивости.*

Внимание может быть долго сосредоточенным на одном предмете прежде всего в том случае, если эта сосредоточенность связана с работой. Например, у ученика внимание более устойчиво, когда он рисует предмет, чем когда только его воспринимает, не выполняя какой-либо связанной с предметом деятельности.

Вторым условием устойчивости внимания является изменчивость того явления, на которое оно направлено. Например, если учитель говорит монотонно, то его речь может или «усыплять» детей, или же внимание учащихся будет отвлекаться в сторону, в то время как живая, с модуляциями голоса речь учителя привлекает внимание учащихся на продолжительное время.

Говоря о внимательности или невнимательности ученика, учителям всегда надо иметь в виду, какое именно качество внимания у него сильнее или слабее развито. Одним ученикам легче концентрировать внимание, чем распределять, другие, наоборот, больше затрудняются при концентрации; у одних внимание слишком подвижно, у других чересчур неподвижно, «вязко».

Опытные учителя умеют управлять вниманием учащихся, чтобы в нужные моменты у них возникало именно то качество внимания, которое необходимо. На одном и том же уроке часто учащиеся должны проявлять устойчивость и подвижность, широкий объем и узкую концентрацию внимания.

Интерес как условие усвоения. В учебной деятельности играет весьма важную роль *интерес*. Очень часто учащиеся не хотят и не могут усвоить новый материал на уроке потому, что он излагается сухо, неинтересно. Когда учащиеся положительно оценивают своих учителей, то одним из критериев высокой оценки всегда является то, что учитель «интересно преподает».

Интерес выражает избирательное отношение к предмету или деятельности. Тому, чем ученик интересуется, он отдает предпочтение, интересующий предмет, интересное дело выделяется, и на него главным образом направляется внимание. Поэтому интерес — одно из важнейших условий внимания не только непроизвольного, но и произвольного.

Интерес всегда эмоционально окрашен, и когда он удовлетворяется, обычно сопровождается чувством удовольствия. Уже по лицам учащихся можно видеть, интересно им на уроке или нет, так как интерес, как и всякое эмоциональное состояние, имеет довольно яркое внешнее выражение.

Весьма важно для привлечения внимания и интереса дать возможность учащимся пережить удовольствие от того, к чему требуется вызвать интерес. Приветливая и красочная встреча новичков, когда они впервые приходят в школу, несомненно, способствует их заинтересованности школой. Поощрительная отметка часто повышает у старательного ученика интерес к занятиям.

Чтобы заинтересоваться каким-либо предметом или делом, надо в какой-то мере понять, представить или хотя бы почувствовать значение этого предмета, этого дела. Не может ученик заинтересоваться тем, что для него лишено определенного смысла. Таким образом, интерес относится не только к эмоциональной, но и к умственной стороне человека, он зависит от понимания, сообразительности, вдумчивости ученика, в значительной мере зависит от ясности и понятности объяснений учителя, интерес не может в полной мере развиться при формализме в обучении.

Поэтому привлечь интерес к какому-либо учебному материа-

лу означает в первую очередь раскрыть его значение или непосредственно, или связывая с тем, что учащихся интересует. Существенную роль в развитии интереса к учебному предмету играет понимание школьниками практических результатов этого изучения. Например, редко ученики не интересуются приобретением навыка чтения, с другой стороны, встречаются еще ученики, полностью не осознающие значения орфографии. Учителям приходится прибегать к соответствующим разъяснениям, чтобы учащиеся поняли недопустимость безграмотного или малограмотного письма.

Интерес повышает активность учащихся, вызывает у них желание больше работать в определенной области, больше иметь знаний. Сила и серьезность интереса в большинстве случаев выражается в силе тех стремлений, которые имеются у ученика для овладения предметом, в готовности затратить для этого необходимые усилия.

Чем более активны методы обучения, тем легче заинтересовать учащихся учебным материалом. Ученики более внимательны на тех уроках, где их часто спрашивают, где проводятся упражнения и практические работы.

Учителям надо вызывать у школьников как прямой, так и непрямой интерес к учебному материалу. *Прямые* интересы — те, которые привлекаются самим содержанием той или иной области знания или деятельности. Таков, например, интерес к чтению, к решению арифметических задач, к проведению опытов — во всех этих случаях сама деятельность, ее содержание привлекает учащихся. Но нередко учителям приходится опираться на *непрямые* интересы учащихся, вызываемые не самой деятельностью, а тем, что эта деятельность связана с чем-то представляющим для ученика интерес. Так, ученик может интересоваться, например, арифметикой потому, что хочет учиться по всем предметам на «пять». Чтобы повысить интерес к географии, учитель говорит о значении для этого предмета книг о путешествиях и приключениях, интересующих детей.

Интерес имеет различную силу. Сила интереса выражается в настойчивости, которую проявляет ученик в интересующей его области. Интересующиеся математикой ученики любят решать трудные задачи, иногда даже решают больше задач, чем задано учителем, их, в частности, привлекает занимательная математика, в которой имеется много вопросов, требующих умственного напряжения.

Интересы различаются также по их широте. Широкий интерес к разным областям знания называется *любознательностью*. Любознательный ученик живо и вдумчиво относится к окружающему, он стремится быть в курсе важнейших общественных событий, его пытливый ум ищет объяснения явлениям природы. Такой ученик обычно бывает наблюдательным и начитанным.

У некоторых учащихся интересы широки, разнообразны, но не организованны и поверхностны. Про таких учащихся говорят: «Он интересуется всем и ничем». Они жадно хватаются за все новое, но это им надоедает, один интерес у них часто мешает другому.

Встречаются и такие учащиеся, у которых уже в начальной школе проявляется известная узость и вместе с тем глубина интересов. Учителям следует развивать *специальные интересы* учеников, часто говорящие о способностях в интересующей области и вместе с тем побуждать учеников проявлять должный интерес и внимание ко всем видам учебных занятий.

При воспитании специального интереса, например к музыке, технике и т. п., прежде всего важно установить, насколько этот интерес глубок, как он связан с имеющимися у ученика в соответствующей области знаниями, способностями и готовностью развивать свои способности в упорном труде. Для культивирования подобного рода интересов на помощь школе приходят многие внешкольные детские учреждения (дворцы и дома пионеров, детские технические станции и т. п.). Если специальный интерес заметно снижает учебную успеваемость ученика, надо разъяснить ученику значение общего образования для каждого культурного человека, а также для овладения излюбленной областью труда. С другой стороны, было бы неправильно от учащегося с ярко выраженной способностью, например к музыке, и отдающего много времени музыкальному образованию, требовать, чтобы по всем предметам он достигал очень высоких результатов.

Большое значение имеет *устойчивость интересов* учащихся, а также их основательность, мотивированность. Результаты психологических исследований (А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович) показывают, что *мотивы* учения имеют первостепенное значение для его продуктивности и что часто от перестройки мотивов на более высокую ступень зависит повышение успеваемости и вместе с тем воспитание учебной направленности учащихся как устойчивой черты личности.

Мотивы учения имеют своим источником требования школы и родителей, качество преподавания, жизненное значение усваиваемого материала, сознание своего ученического долга, удачи, а иногда и неудачи в учении. (Один ученик учится отлично потому, что, по его собственному выражению, «привык к успехам», а другой принял решение «подтянуться» после получения неудовлетворительных отметок.)

Надо отвергнуть проводимую некоторыми буржуазными психологами (Мэк Дэголлом, К. Бэртом и другими) точку зрения, что в основе мотивов учения лежат прирожденные инстинкты. Эта точка зрения обесценивает роль обучения и воспитания в формировании учебной направленности школьников, в развитии их интереса к учению, в повышении их мотивации.

Борьба с рассеянностью. Учителю надо различать три вида *рассеянности* учащихся. Ученик может не слушать объяснений учителя, отвечать невпопад на его вопросы не потому, что невнимателен вообще, а потому, что его внимание занято другим, например мыслями о том, что сейчас делается дома. Другого рода рассеянность характеризуется тем, что учащийся очень вял и ни на чем не может сосредоточиться. Наконец, у школьника может быть чрезмерная и поверхностная подвижность внимания, перебрасывающаяся с одного предмета на другой. Первый вид рассеянности физиологически означает наличие в коре очагов возбуждения, не связанных с учением, второй — отсутствие сколько-либо сильных очагов возбуждения, третий — их неустойчивость.

Если проявляется рассеянность первого вида, то задача учителя — отвлечь внимание ученика от постороннего; причина рассеянности второго вида может быть в скучном преподавании, в недостатке активных методов обучения, а также в болезненном состоянии учащихся; при третьем виде рассеянности надо организовать активность — побуждать ученика быть на уроке более вдумчивым и серьезным.

Необходимо прежде всего устранить внешние причины, могущие вызвать рассеянность учеников. К таким причинам относятся: недостаточно свежий воздух в помещении, слишком высокая или слишком низкая температура в классе, шум, доносящийся с улицы или из коридора, наличие в классе излишних, не имеющих отношения к уроку и притом новых для учеников экспонатов. Все эти неблагоприятные условия требуют излишнего напряжения для поддержания устойчивого внимания на уроке. В отдельных случаях приходится с ними мириться, но это должно быть не правилом, а исключением.

Внимательность учеников на занятиях и тем самым предупреждение рассеянности зависит от организации и методики этих занятий, а также от личности и психического состояния учителя на уроке.

Очень важно с первых же уроков привлекать интерес учащихся к данному учебному предмету, чтобы мотивы учения у детей были не случайными, зависящими, например, от интересного объяснения учителя на данном уроке, а более устойчивыми и вместе с тем более общими и принципиальными, связанными с пониманием значения данного предмета и с желанием приобрести прочные знания.

Большое значение для предупреждения рассеянности имеет четкое начало урока при полной дисциплинированности учащихся. Еще Коменский учил, что следует «говорить только для слушающих, обучать только при наличии внимания учащихся». Плохое начало урока (например, вялое или слишком напряженное) отвлекает внимание учащихся, и тогда трудно бывает восстановить его и обеспечить активность учащихся на уроке.

Менее проявляется рассеянность у учащихся, если им известна цель урока. Поэтому полезно в начале объяснения материала учителю сформулировать тему и дать краткий план работы. Хорошо, если в результате объяснения нового материала или проводимых на уроке упражнений и лабораторных занятий учащиеся получают ответ на предварительно поставленные перед ними вопросы.

Слабая дисциплина в классе — постоянный повод к рассеянности. Чуткий, владеющий своим классом учитель сочетает общие меры по поддержанию дисциплины в классе с наблюдением за нарушением дисциплины отдельными учащимися. К общим мерам относятся: интересное и содержательное построение урока, привлекающее внимание детей, правильный тонус урока (без вялости и чрезмерного напряжения), вовлечение учащихся в активную работу на уроке, выявление зачинщиков нарушения дисциплины.

Экспериментальными исследованиями доказано, что для поддержания внимания имеет значение темп учебной работы, в том числе и темп чтения. Замедленный темп рассеивает внимание, понижает активность учащихся, затормаживает образование временных связей. Но не следует так ускорять темп чтения, что у учащихся не оказывается в распоряжении времени, необходимого для образования связей (осмысливания читаемого текста). Когда для чтения учащимся пяти экспериментальных групп предлагался различный темп (от 2 до 10 минут), наибольшее количество мыслей было воспроизведено при темпе в 6 минут, когда этот темп замедлялся до 10 минут, то результаты чтения были хуже, чем даже при чтении самым быстрым темпом (исследования М. Н. Шардакова). Несомненно, что внимание в этих экспериментах было весьма существенным фактором воспроизведения мыслей в прочитанном материале, и поэтому варианты темпа оказывают влияние в первую очередь на внимание испытуемых, а затем на память.

Темп чтения, как и вообще темп учебной работы на уроке, как у учителя, так и у учащихся должен регулироваться содержанием материала, трудностями его усвоения, а также возрастом учащихся. Чем моложе ученик, тем с бо́льшим трудом он приспосабливается к изменению темпа работы на уроке.

Внимание учащихся нередко отвлекается при опросе, если учитель занимается одним вызванным для ответа учеником, а весь класс остается пассивным. Очень важно поддерживать у всех учащихся готовность ответить на вопросы, задаваемые вызванному ученику, для чего важно учителю чаще пользоваться вопросами, обращенными ко всему классу. Чем активнее работают учащиеся, тем менее дается повод к их рассеянности.

Учителя сами иногда побуждают к рассеянности учеников «флегматичным, скучным» видом, монотонной или вялой речью или, наоборот, злоупотребляя развлекательными приемами.

Несистематичность, сухость и непонятность изложения материала рассеивают внимание детей, даже имеющих желание быть дисциплинированными и сосредоточенными.

Учитель не должен допускать хотя бы временного состояния невнимательности у учащихся класса, иначе ученики могут подумать, что не всегда надо быть внимательными, и мало-помалу невнимательность у них войдет в привычку.

В борьбе с рассеянностью учащихся необходим индивидуальный подход. У одних учеников рассеянность носит случайный характер, у других — привычный, у одних она связана с живостью ученика, у других, наоборот, с его флегматическим темпераментом. В одних случаях она коренится в неблагополучных условиях семейного воспитания, в других — в подражании недисциплинированным товарищам; надо также знать, нет ли физических недостатков у ученика, препятствующих ему сосредоточиваться на уроках.

Никогда не следует говорить ученикам об их рассеянности так, как будто бы они другими быть не могут. Всегда надо дать понять ученику, что он не только должен, но и может быть внимательным на уроке, вместе с тем предостерегая от того, чтобы рассеянность не вошла у него в привычку.

Огромную роль в воспитании должного отношения к учебным занятиям и в предупреждении рассеянности играет личность учителя и прежде всего его глубокий интерес к тому, что он преподает, чем он хочет заинтересовать детей. Личный авторитет педагога — прочная основа воспитания у учащихся внимания и интереса на уроках, без которых невозможно усвоение учебного материала.

3. ПРОЦЕССЫ ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ В УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Роль чувственного познания в усвоении учебного материала.

Путь познания, учит В. И. Ленин, идет от «живого созерцания», т. е. от ощущений и восприятий, к абстрактному мышлению и завершается практикой, которая является критерием истины.

Чувственное познание объединяет все психические процессы, которые возникают в результате непосредственного воздействия предметов и явлений на наши органы чувств. Чувственное познание, как непосредственное отражение в мозгу объективного мира, является источником всякого познания.

К этим процессам относятся *ощущения, восприятия* и *представления.*

Чувственное познание — это в первую очередь деятельность первой сигнальной системы, получающей сигналы непосредствен-

но от предметов и явлений действительности. Но определенную роль в ней, особенно в восприятии и наблюдении, играет вторая сигнальная система, связанная с действительностью не непосредственно, а через те обобщения, которые даются в слове, в речи. Так, всякое восприятие предмета человеком есть не просто зеркальное отражение в мозгу, но всегда осмысливается, имеет в себе элементы обобщения, обозначено словом, и тем самым воспринимаемый предмет относится к той или другой группе предметов. Еще заметнее обобщающая и регулирующая деятельность второй сигнальной системы в наблюдении, в котором выступает большая роль словесной инструкции и тем самым целенаправленности, планомерности, выделения существенного, контроля.

Успешность чувственного познания зависит от правильного взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Восприятие предмета без достаточной работы мысли может привести к тому, что человек «из-за деревьев не увидит леса», делает весь процесс восприятия стихийным и поверхностным. С другой стороны, рассуждение о предмете, недостаточно полно и точно воспринятом, приводит к ошибочным и произвольным предположениям, к ошибкам узнавания и иллюзиям. Подчеркивая значение в чувственном познании взаимодействия первой и второй сигнальных систем, вместе с тем нужно сказать, что основное место в этом познании занимают впечатления от непосредственной действительности, и этим чувственное познание отличается от познания при помощи мышления, тоже не оторванного от непосредственных сигналов действительности, но в котором центральное место занимают те обобщения, которые выражены в слове и которые возможны лишь благодаря деятельности второй сигнальной системы.

Школьники усваивают новые знания на уроке прежде всего в результате восприятия объяснений учителя. Поэтому качество преподавания в значительной мере определяется тем, насколько правильна, ясна, доступна, интересна и содержательна речь учителя.

При восприятии речи учителя у учащихся действуют слуховые рецепторы. Школьникам с недостатками слуха трудно воспринимать эту речь. Но восприятие объяснения материала зависит в некоторой степени и от внешних качеств речи учителя. Так, слишком тихая и невнятная речь учителя может оказаться ниже порога ощущений учащихся, а слишком громкая речь может вызвать так называемое запредельное торможение, при котором сила раздражителя не повышает активность процесса возбуждения, а, наоборот, вызывает противоположный процесс: торможение. Подобным образом монотонная речь учителя без необходимых модуляций (повышения и понижения, усиления и ослабления голоса) может вызвать у учащихся, особенно младших классов, сонливость, состояние разлитого торможения. Слишком

быстрая речь учителя не оставляет необходимого времени для образования временных связей, и, наоборот, слишком медленная речь его с частыми неоправданными паузами мешает учащимся сосредоточиться на ней, понижает активность возбудительного процесса, мешает образованию в мозговой коре необходимых очагов возбуждения.

При *чтении учебника или других книг* на уроке и во внеурочное время у учащихся действуют рецепторы зрительный, кинэстезический и слуховой (последний при чтении вслух). Чтобы зрительное восприятие текста книги было успешно, необходимо соответствующее оформление этого текста. Так, в начальной школе, особенно в первых двух классах, печать учебных книг должна быть достаточно крупной, промежутки между словами и между строками тоже более значительными, чем в книгах для взрослых, строки не должны быть очень длинны. В первых классах школы у учащихся еще не образовалось такого прочного навыка чтения, при котором необходимое для этого процесса различение печатных знаков являлось бы процессом в значительной мере автоматизированным. При всей важности усвоения материала путем восприятия речи учителя, а также текста книги этим ограничиваться нельзя. Педагогический принцип *наглядности* обучения требует, чтобы, приобретая знания, учащиеся воспринимали конкретные предметы и явления или их изображения, чтобы они обогащались наблюдением над конкретным жизненным материалом и приобретали конкретные представления.

Ж.-Ж. Руссо с негодованием порицал исключительную книжность обучения в школах его времени (XVIII век), когда учащихся обучали лишь словом. Он восклицает: «Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливым воспитанием мы создаем лишь болтунов»[1]. Признавая всю огромную роль книги в развитии подрастающего поколения, нельзя не признать, что наша школа все еще злоупотребляет словесно-книжными методами обучения, и призыв Руссо учить детей наблюдать реальные предметы действительности для нас не потерял значения.

К. Д. Ушинский раскрыл значение и психологическую природу наглядности обучения в следующих словах: «Да это — такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит ученье.

Этот ход ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, так естественен и основывается на таких ясных

[1] Жан-Жак Руссо, Эмиль или о воспитании, 1911, стр. 242.

психических законах, что отвергать его может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности»[1]. В этих словах ясно выражен путь обучения: от конкретного к отвлеченному, стремление обосновать естественную необходимость наглядного обучения, как отвечающего требованиям психологии детей.

Действительно, потребность в усвоении материала наглядным путем глубоко присуща человеку. К. Д. Ушинскому еще неизвестен был закон человеческой природы, установленный И. П. Павловым, который заключается в том, что прочные условнорефлекторные связи у человека приобретаются лишь при взаимодействии первой и второй сигнальных систем. Успешность деятельности второй сигнальной системы зависит от того, насколько она постоянно и правильно связана с первой сигнальной системой, как ближайшим проводником действительности.

Усвоение предмета облегчается и делается более прочным, если при этом участвует несколько анализаторов. Если ученик не только воспринимает объяснение материала учителем на слух, но и рассматривает наглядные пособия, да еще выполняет какую-либо практическую работу, то вырабатывается устойчивая система условнорефлекторных связей, при которой взаимодействуют различные анализаторы. Экспериментальным путем доказано, что число ошибок при усвоении учебного материала значительно уменьшается, если этот материал воспринимается не только слуховым или только зрительным способом, но одновременно и тем и другим.

Усвоение материала лишь на слух, со слов учителя, может быть процессом утомительным, вызывающим чрезмерно большую нагрузку на слуховой анализатор и тем самым вызывающим торможение. Не случайно учитель во время объяснения учебного материала пользуется наглядными пособиями, задает вопросы учащимся, вызывает их к доске, т. е. употребляет различные активные методы, чтобы обогащалась и вместе с тем облегчалась нервно-мозговая деятельность детей.

Осуществление в школе принципа политехнического обучения еще более повышает требования к наглядности, как необходимому условию связи школы с жизнью и приучения учащихся к самостоятельной работе, притом такой, в которой, по выражению И. П. Павлова, надо «голову соединять с руками», т. е. выполнять и некоторую физическую работу.

Наблюдения за учащимися при демонстрации наглядных пособий или при выполнении каких-либо практических работ показывают, насколько при этом повышается у детей интерес к учению. Надо иметь в виду, что даже после самого яркого словес-

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 6, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 265—266.

ного описания предмета учителем дальнейший показ этого предмета или его изображения вызывает у учащихся чувство новизны; они, видя предмет или его изображение, иногда выражают даже некоторое удивление, как будто находят в этом предмете что-то неожиданное. Никакими, даже самыми художественными, описаниями природы нельзя заменить те впечатления, которые получаются от непосредственных наблюдений над природой.

Наглядность не является самоцелью в обучении, и ее применение дает хорошие результаты лишь в том случае, если она помогает живо, активно, с вниманием и интересом и сознательно усваивать учебный материал. Цели использования наглядности на уроках могут в каждом конкретном случае иметь свои особенности.

Наглядный материал помогает созданию у учащихся образов как своего рода фона для решения учебной задачи. Например, на уроках литературы перед началом изучения литературного наследия Николая Островского демонстрируются его портрет, плакаты, показывающие распространенность произведений этого большого советского писателя.

Значительно важнее роль наглядности в тех случаях, когда она органически включается в процесс решения познавательной задачи на уроке, например разного рода демонстрации и опыты на уроках физики и химии. Здесь без наглядности нельзя понять существо изучаемых явлений, она совершенно необходима для изучения законов, ими управляющих.

Наконец, наглядность может завершать процесс усвоения, когда она или закрепляет в образах полученные знания, или расширяет круг образов, с которыми учащиеся имели дело на уроках, изучая учебный материал. Например, на уроках литературы тема о Гоголе может быть завершена показом картин, постановкой в школе силами учащихся гоголевских пьес или организацией выставки на тему «Гоголь в живописи».

Исследования показали, что наглядность может быть бесполезной и даже вредной, если создаваемые ею образы направляют мысль учащихся по неправильному пути. Так, усвоению географического материала мешает использование наглядного материала с большим количеством вариаций или использование его совершенно без вариаций. Отмечено, что когда учащиеся усваивали понятие тайги только с помощью одной картины с изображением сибирской тайги, то запечатлеваемая в памяти эта картина препятствовала созданию представления о карельской тайге при чтении карты. Образы, возникающие у учащихся при работе с наглядным материалом, оказывают положительное влияние на усвоение географических знаний лишь в том случае, когда образ и понятие формируются в процессе правильного обобщения, с выделением как существенных, так и несущественных признаков. Образ должен быть так осмыслен, чтобы учащиеся сознательно расчленяли, что в нем относится к существенным и

к несущественным признакам предмета (исследования Е. Н. Кабановой-Меллер).

Наглядное обучение в советской школе должно служить основной цели: сознательному и прочному усвоению учебного материала и выработке материалистического мировоззрения. При этом не следует забывать, что одновременно с достижением этой цели должна быть достигнута и другая: развитие умственных способностей, и в том числе наблюдательности.

Психологический анализ различных форм наглядного обучения.

С психологической точки зрения прежде всего важно различать: предметную наглядность, изобразительную наглядность и словесную наглядность.

Когда речь идет о *предметной наглядности*, то имеется в виду непосредственное ознакомление учащихся с предметами и явлениями действительности. Такой вид наглядности служит цели сближения школы с жизнью, он особенно активизирует учащихся, вызывает у них повышенный интерес к усвоению соответствующего учебного материала.

Это прежде всего *демонстрация* в классе предметов реальной действительности, например на уроках естествознания — различных видов растений, минералов. Кроме показа учителем этих объектов всему классу, они могут быть розданы ученикам на парты с целью лучшего рассмотрения.

Часто имеется возможность предложить учащимся самим собрать такой материал для демонстрации в классе. Этот прием повышает активность детей и предъявляет к ним известные требования при выборе такого материала, что способствует лучшему ознакомлению с материалом и воспитывает наблюдательность. Так, ученики, которые должны принести в класс листья березы, дуба, тополя, липы, клена и осины, собирая их, рассматривают, различают, находят характерные особенности.

К предметной наглядности относятся также демонстрируемые на уроках опыты, например над таянием снега, плавкостью металла, расширением тела от нагревания и т. п. Учащиеся в таких случаях знакомятся с конкретным процессом, имея возможность наблюдать этапы его протекания и в ряде случаев сравнивать с аналогичными процессами в природе (таяние снега в условиях классного эксперимента и наблюдения над таянием снега с наступлением весны). Сюда относятся и более продолжительные опыты с прорастанием семян, по изучению влияния на растение таких условий, как свойства почвы, свет, влага и т. п.

Особый вид предметной наглядности представляет *метод экскурсий*. По содержанию различаются экскурсии в музеи, на выставки от экскурсий для наблюдения над самой жизнью: в природу, на фабрики и заводы.

Успех экскурсионного метода зависит от того, как экскурсия подготовлена и проведена. При подготовке нередко допускаются две противоположные ошибки: или цель, план и ожидаемые

результаты экскурсии разъясняются слишком кратко, недостаточно определенно, или же, напротив, в инструкцию вносятся такие подробности, которые почти не оставляют места для самостоятельных наблюдений. Чтобы учащиеся чувствовали определенную ответственность за свои наблюдения во время экскурсии, необходимо, чтобы они в какой-либо форме фиксировали результаты.

Успешность экскурсионного метода в большой мере зависит также от личности экскурсовода, каким в школьных условиях часто является учитель, от его умения руководить детьми, направляя их наблюдение и вместе с тем не подавляя их инициативы.

Пионерская работа представляет широкие возможности для экскурсий. Пионерские походы имеют свои специальные цели, но они могут быть использованы и как путь наглядного обучения через знакомство детей с природой, общественной жизнью.

Большое место в школе занимает *изобразительная наглядность*, осуществляемая с помощью картин, таблиц, макетов, муляжей, кино.

Демонстрируемые в классе картины и таблицы можно подразделить на две группы. К одной группе принадлежат те пособия, рассматривание которых не требует никаких усилий, содержание которых «бросается» в глаза. Это пособия плакатного типа, имеющие целью вызвать интерес к материалу, облегчить его понимание путем подчеркивания в нем того, на что должно быть обращено особое внимание.

Плакат удовлетворяет своему назначению в том случае, если он привлекает непроизвольное внимание своей яркостью, интересностью сюжета, простотой и отчетливостью изображения. На плакате не должно быть много изображений, много деталей и подписей.

К наглядным пособиям плакатного типа относятся как подлинные плакаты (например, красочные первомайские и октябрьские плакаты), так и подготовленные специально в учебных целях картины и таблицы, схематически, но ярко подчеркивающие в предмете определенные части и стороны. Такова, например, картина, выпукло выделяющая строение цветка или стебля растения. Пособия плакатного типа легко воспринимаются и прочно запоминаются, но они в малой степени способствуют воспитанию наблюдательности, так как принцип их оформления таков, что при их восприятии не затрачивается усилий, необходимых для тщательного наблюдения.

Другие демонстрируемые в классе картины и таблицы требуют произвольного внимания, известного плана при рассматривании, а в ряде случаев острой и точной наблюдательности. Часто, рассматривая такие пособия, надо выделять существенные детали, делать сравнения, определять значение частностей для целого или по частностям оценивать целое. В такого рода посо-

биях может быть много изображений и много подписей, но здесь нежелательны ни перегрузка деталями и подписями, ни упрощения, сводящие учебное пособие к плакату.

Особое место в изобразительной наглядности занимают *кинофильмы*, позволяющие воспринимать последовательные этапы процесса, действия, события. Кинофильмы мультипликационного типа по своей простоте и известной схематичности имеют плакатный характер, другие демонстрируемые на уроках фильмы различны по степени сложности сюжета и изобразительным средствам. Образовательное и методическое значение фильмов зависит от того, насколько они повышают интерес к учебному материалу и делают его более доступным для усвоения.

Наконец, к изобразительной наглядности относятся разного рода *зарисовки* и *чертежи*, выполняемые как учителем, так и учащимися. Неумелые, в частности, нечеткие зарисовки и чертежи учителя на классной доске в лучшем случае бесполезны. Следует больше побуждать учащихся делать самостоятельные зарисовки, конечно, следя за тем, чтобы они выполнялись со всей необходимой тщательностью, и давая при этом указания, например о соблюдении пропорций. Вместе с тем не надо предъявлять к зарисовкам учащихся чрезмерные требования, например к красоте и живописности рисунка.

С целью наибольшей эффективности использования наглядных пособий следует при их изготовлении учесть некоторые закономерности ощущений и восприятий.

1. Закон *контраста*. Он заключается в том, что одновременное или последовательное воздействие на кору мозга раздражителей или их сочетаний, контрастных по своему содержанию или по силе, часто повышает эффективность ощущения и восприятия. Поэтому, например, если надо на географической карте или на какой-либо таблице выделить известные участки, чтобы учащиеся их различали, то закрашивают их в контрастные цвета: зеленый — красный, желтый — синий. Чтобы подчеркнуть малые размеры предмета, дают рядом на картине изображение большого предмета.

Явления контраста с физиологической стороны рассматриваются как явления взаимной индукции между противоположными процессами возбуждения и торможения.

2. Закон *соотношения предмета и фона в восприятии*. Каждое восприятие представляет собой избирательный процесс в том смысле, что из многих раздражителей, действующих одновременно на мозг, только некоторые выделяются в оптимальной зоне возбуждения как отражения предмета, в то время как другие раздражители, непосредственно примыкающие к этой зоне возбуждения, затормаживаются. Чем резче разница между предметом и фоном (заторможенными близлежащими участками), тем отчетливее воспринимается предмет.

В наглядных пособиях, особенно плакатного типа, обычно

предмет для восприятия ярко выделяется на фоне, но если пособия неудачно изготавливаются,— при их рассмотрении главное отступает как фон перед второстепенным,— то иногда могут возникать своеобразные иллюзии. Так, при демонстрировании одной таблицы по естествознанию учащиеся неожиданно стали смеяться, оказалось, что изображенный на ней разрез стебля растения походил на лежащий на тарелке пирог, и от этого впечатления детям трудно было освободиться.

Известно, что при восприятии предметов в природе они нередко оказываются замаскированными, и отличить их от фона трудно. Так, в целях самозащиты животные и насекомые принимают позы и окраску такие, чтобы их трудно было выделить среди окружающих предметов, например зелени. На наглядных пособиях необходимо обеспечить такое выделение скрытых предметов, какое практикуется при изготовлении так называемых загадочных картинок, когда надо найти на картинке замаскированное изображение («Где мальчик?», «Где охотник?» и т. д.).

3. Закон *зависимости объема восприятия от предварительного знакомства с воспринимаемыми предметами и от их смыслового объединения.* В главе о внимании указывалось, что одновременно воспринимается большое число предметов в тех случаях, когда они или в какой-то степени знакомы учащемуся, или представляют собой нечто целое. Эта закономерность сохраняет свою силу и при наблюдениях за предметами. Когда ученику надо было быстро обозреть много овощей, чтобы выделить из них несколько по определенному признаку, он это сделал быстро, а когда ему подобную работу пришлось провести с гораздо менее знакомыми, различными стеблями растений, он потратил на наблюдение гораздо больше времени. Если сложный предмет восприятия представляет собой хорошо слаженную систему связей, то он воспринимается примерно так же легко, как и более простой предмет. Отсюда вытекает требование к системности в расположении отдельных изображений в сложном наглядном пособии.

Кроме предметной и изобразительной наглядности, довольно широко применяется на уроках *наглядность словесная,* под которой понимается речь учителя, воздействующая на чувства учащихся и вызывающая у них конкретные представления.

Так, приводимые учителем при объяснении исторического материала живые примеры вызывают у учащихся образы, позволяющие наглядно представить тот или другой исторический факт, эпоху, историческую личность, материальные условия общественной жизни. На уроках объяснительного чтения учитель часто предлагает учащимся вспомнить из имеющихся у них наблюдений какие-либо предметы и явления, связанные с содержанием прочитанного рассказа.

От выразительности чтения художественного произведения на уроке в значительной мере зависит то, вызовет ли это произведение у детей нужные конкретные образы и связанные с ними

чувства. Невыразительное, «сухое» чтение художественного произведения оказывается ненаглядным в том смысле, что учащиеся воспринимают лишь слова и общее содержание произведения, не оживляемое яркими представлениями и чувствами, которые вызываются соответствующими интонациями при выразительном чтении.

Выбор и демонстрация наглядных пособий. Для успешности наглядного обучения большое значение имеет правильный выбор необходимых пособий. Прежде всего пособий должно быть достаточно, чтобы объяснить, иллюстрировать материал, связать его с жизнью, и вместе с тем важно, чтобы их было не слишком много.

На уроке арифметики в I классе одной школы при объяснении деления на две части (пополам) были продемонстрированы макеты яблок, когда надо было 2 разделить на 2 и 4 на 2, а далее для деления 6, 8 и 10 на 2 таких макетов не хватило. Это явно недостаточное по количеству использование пособий. В другой школе на таком же уроке демонстрировались макеты предметов, кроме того, учащиеся считали с помощью палочек, спичек, бумажных кружков, сами дети использовались как наглядные пособия (их группировали и делили на две равные подгруппы), в результате получилось нагромождение наглядного материала, рассеивающего внимание детей. Еще хуже, если учитель приносит материал, который учащиеся видят и который вместе с тем не находит применения на уроке. На уроке естествознания класс был превращен в сад, так много было приготовлено различных растений, но учащиеся не разобрались в них, так как учитель не имел времени их показать и объяснить. Ведь восприятие каждого наглядного пособия должно войти в систему связей, вырабатываемых в мозгу учащихся при усвоении учебного материала, и в этой системе должны основное значение иметь разъяснения учителя. Если же наглядных пособий слишком много и они не анализируются учителем, то они или образуют систему, не связанную непосредственным образом с целью урока, или же, что чаще бывает, оказываются совсем бессистемными и в конце концов не способствуют усвоению учебного материала.

Во многих случаях перед показом наглядного пособия учитель подготавливает учащихся к правильному восприятию его, разъясняя им цель рассматривания данного пособия, его краткое содержание, а также предлагает ряд вопросов, направляющих внимание детей на особенно важные его части или стороны.

Характер такой словесной инструкции зависит от особенностей наглядного пособия и от того, какую роль он играет при объяснении материала. Картины и таблицы плакатного типа не нуждаются в сколько-либо подробной инструкции, чаще всего можно совсем без нее обойтись. Рассматривание сложной по содержанию и композиции картины, постановка опыта, экскурсия

требуют весьма тщательно подготовленной инструкции, не слишком длинной, но и достаточно полной. Но при самой детальной инструкции не следует так облегчать использование учащимися наглядного пособия, что у них теряется интерес к нему и не стимулируются необходимые усилия для наблюдения.

Вопрос о взаимодействии слова и наглядности при усвоении знаний подробно разрабатывается в исследованиях Л. В. Занкова и его сотрудников. В этих исследованиях показана зависимость словесных инструкций при демонстрации наглядного материала от конкретных учебных задач, например от того, должно ли слово учителя направлять непосредственное восприятие учащимися объектов или организовать его при выделении существенных сторон наблюдаемых явлений в целях их сопоставления и обобщения (при рассматривании нескольких явлений) для понимания лежащей в их основе идеи (Е. Я. Фортунатова). Ошибки словесных указаний учителя при демонстрации наглядного материала приводят к тому, что учащиеся не привлекаются к внимательному его рассмотрению, а к замене восприятия предмета произвольным привлечением ранее полученных об этом предмете знаний (М. В. Зверева). Чем сложнее наблюдаемый учащимися объект и чем труднее учебная задача, тем большее значение имеет точная инструкция учителя (Д. М. Каринскин).

Психологические вопросы соотношения слова и образа разрабатывались и другими исследователями.

Хорошие результаты дает демонстрация разных наглядных пособий, предваряемая не просто словесной инструкцией, но увлекательной беседой учителя с детьми. Это показано в ряде экспериментальных исследований и, в частности, в работе А. С. Бородулиной на ботаническом материале (тема «Строение стебля»).

В беседе разъяснялось, что стебли бывают разнообразные по толщине, цвету и высоте, говорилось о роли стебля в росте и развитии растения, о внутреннем строении стебля, давались указания о правильном рассматривании таблиц. Дети активно участвовали в беседе, рассказывая о тех растениях, которые они видели. В результате беседы улучшился показ учащимися частей стебля на таблицах, применявшихся и не применявшихся на уроке, и на натуральных предметах — на 15%, и правильное рассказывание о стебле — на 10%.

Большое значение для эффективности наглядного обучения имеет *техника демонстрации наглядных пособий.*

Наглядный материал, если он дается в процессе изучения какой-либо темы, а не рассматривается до ее изучения, надо показать только в течение того времени, когда он используется. Вывешивание его заранее отвлекает внимание учащихся, ослабляет чувство новизны, а значит, понижает к нему интерес. По использовании пособия оно должно быть убрано, исключение

может быть сделано для таких пособий, которые или громоздки и не могут быть быстро унесены, или закрыты, или настолько просты по содержанию, что не отвлекают внимания детей, после того как они их рассмотрели.

Учитель должен заранее выбрать место, где будет висеть картина или таблица, чтобы не было случаев, когда он на уроке пробует, куда ему лучше повесить пособие, или когда явно выбирается неудачное место, в результате чего наблюдение не достигает своей цели.

При демонстрации или другом виде использования пособия надо знать, насколько содержание его может быть ранее известно детям. Чем новее для детей по своему содержанию пособие, тем больше времени требуется для его показа.

Очень большую помощь в обучении приносит *раздаточный материал*, например палочки или картонные и бумажные фигурки при обучении арифметике, растения при обучении естествознанию и т. п. Работая с раздаточным материалом, учащиеся могут его рассматривать с разных сторон, а также оперировать, действовать с ним (например, делая срезы растения). Удачное использование такого материала зависит не только от качества изготовления его и целесообразного выбора учителем, но и от того, насколько учитель контролирует и направляет работу учащихся с этим материалом.

Воспитание наблюдательности.

В процессе усвоения знаний, когда в должной мере и правильно применяются наглядные пособия, воспитывается очень важное для человека качество: наблюдательность.

Наблюдение является особой формой восприятия, характеризуемой большей (по сравнению с обычным восприятием) активностью, организованностью, осмысленностью и более творческим характером.

Наблюдение — очень активный, а нередко и напряженный процесс. Эта особенность наблюдения давно подмечена; так, например говорят: «рассматривать» вместо «смотреть», «вслушиваться» вместо «слушать» и т. п. Сосредоточенное активное внимание совершенно необходимо для наблюдения, в то время как такое внимание не всегда требуется для обычного восприятия.

Наблюдение— более организованное восприятие. Это означает, что при наблюдении всегда ставится определенная цель или задача и имеется в той или иной форме план. Наблюдая, мы как бы ставим вопросы к воспринимаемым предметам и ищем на них ответ, тщательно изучая эти предметы. Сама постановка вопросов определяется нашим прежним опытом.

При наблюдении обычно выделяются наиболее важные, существенные свойства и качества предмета. С этой точки зрения наблюдение — более осмысленный процесс, чем обычное восприятие, в нем всегда содержатся элементы исследования.

изучения предмета, поэтому наблюдения являются хорошей школой мышления.

Каждое наблюдение связано с ожиданием получить новое знание о предмете. Если дать для наблюдения учащимся незнакомый им кусок известняка, то они будут стараться получить ответы на такие примерно вопросы: «Что это такое? Из чего это сделано? Где оно находит в жизни применение?» Эта тенденция во время наблюдений подметить в предмете нечто новое и придает данному процессу творческий характер. Не случайно без наблюдений невозможна творческая деятельность, например, в области технического изобретательства.

Чаще проводятся наблюдения за изменяющимися предметами или процессами. Цель таких наблюдений — установить, каковы этапы в изменении предмета или явления, чем эти этапы характерны. Таковы, например, наблюдения за химическими реакциями, за работой движущихся механизмов или за жизнью растений и животных.

Наблюдательностью называется с п о с о б н о с т ь к б ы с т р ы м, т о ч н ы м и с а м о с т о я т е л ь н ы м н а б л ю д е н и я м. Наблюдательность как выражение любознательности человека является одним из условий его творческой деятельности. На фронтоне лаборатории И. П. Павлова начертаны слова: «Наблюдательность, наблюдательность, наблюдательность». При осуществлении в советской школе политехнизма одной из важнейших задач умственного воспитания школьников является воспитание наблюдательности.

И. П. Павлов в письме к советской молодежи раскрыл взаимосвязь между собиранием фактического материала путем наблюдений и обобщениями. Хотя в этом письме имелись в виду молодые советские люди, приступающие к научной деятельности, оно вполне применимо и к школьникам, когда речь идет об умственном воспитании учащихся и о роли в этом воспитании культуры наблюдательности.

«Изучайте,— писал И. П. Павлов,— сопоставляйте, накопляйте факты.

Как ни совершенно крыло птицы, оно никогда не смогло бы поднять ее ввысь, не опираясь на воздух. Факты — это воздух ученого...

Но, изучая, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться у поверхности фактов. Не превращайтесь в архивариусов фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. Настойчиво ищите законы, ими управляющие» [1].

Это принцип воспитания наблюдательности, которым должны руководствоваться учителя в своей педагогической работе и учащиеся при усвоении знаний, по мере овладения ими приемами самостоятельной работы.

---

[1] И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. I, изд. АН СССР, 1951, стр. 22—23.

Культура наблюдательности прежде всего требует охраны здорового состояния органов чувств, без которых невозможно ни воспринимать, ни наблюдать. Из недостатков зрения у учащихся чаще всего можно встретить проявления близорукости и астигматизма (неправильной кривизны роговой оболочки глаза) и в сравнительно редких случаях цветовую слепоту, при которой теряется способность различать два дополнительных цвета (красный — зеленый, синий — желтый), а в очень редких случаях отсутствует способность вообще различать цвета. Встречающийся недостаток слуха — тугоухость мешает ученику слышать в классе обычную по громкости речь учителя и других учащихся. Некоторые ученики страдают пониженной чувствительностью кожного и кинэстезического рецептора. Недостатки в рецепторах у учащихся необходимо замечать своевременно, чтобы легче было их устранять. Так как наблюдательность воспитывается в процессе наблюдения на уроках и во внеурочное время, то у детей должно быть достаточно материала для наблюдений. Следует подчеркнуть значение наблюдений над реальными предметами и явлениями, и с этой стороны важное значение имеют экскурсии и практические работы.

Учащихся необходимо знакомить с методикой наблюдения. Я. А. Коменский так советовал рассматривать предметы. Если нужно рассмотреть что-либо как следует, то предмет этот необходимо: 1) положить перед глазами, 2) не очень далеко, но на надлежащем расстоянии, 3) и притом не в стороне, а прямо перед глазами, 4) и не так, чтобы лицевая сторона предмета была повернута в сторону или перевернута, но прямо насупротив, 5) чтобы взгляд обозрел сначала предмет, 6) затем рассмотрел его в отдельности по частям, 7) и притом в порядке с начала и до конца, 8) останавливаясь на каждой части до тех пор, пока все будет совершенно правильно понято во всех различиях. Эти советы не устарели и до настоящего времени.

Наблюдения различаются в зависимости от конкретно поставленной задачи. С этой точки зрения можно выделить следующие наблюдения:

1. Наблюдение *для общего и предварительного ознакомления* с предметом в целом, с тем чтобы узнать этот предмет и выделить самые существенные его свойства. Отсутствие предварительного знакомства с предметом приводит к тому, что учащиеся не понимают значения отдельных деталей, рассматривая их вне отношения к целому.

2. Наблюдение с целью *выделения деталей или некоторых сторон предмета*. Таково, например, наблюдение за изменениями деталей в движущемся механизме или за процессами в растении, органе или части растения. В одних случаях указывается, какую деталь должны учащиеся выделить, в других случаях предлагается выделить «важную» или «отличительную» особенность данного предмета, не называя ее.

3. Наблюдение с целью сравнения с тем, чтобы установить сходство и различия между предметами или между разными этапами явления.

Приведем пример наблюдения за изменением семян в процессе их прорастания (сравнение двух этапов процесса).

Учитель. У вас в бумажках есть семя фасоли, которое уже проросло, зародыш развился. Замечаете разницу между тем, что вы сейчас зарисовали, и тем, что вы имеете в бумажке?

Ученики. Разница есть.

Учитель. Большая разница. Посмотрите, какие части зародыша резко, заметно изменились.

Ученики. Стебель стал большой.

Учитель. Заметен стал стебель?

Ученики. Да, очень заметен.

Учитель. Еще что выделяется?

Ученики. Стал выделяться корешок, а вот какая стала почка. И т. д.

Сравнения оживляют процесс наблюдения, помогая видеть отличительные особенности предметов. Если предметы наблюдений воспринимаются зрительно, то часто они могут быть восприняты с достаточной четкостью одновременно. В других случаях лучше сравнивать предметы, воспринимая их не одновременно, а последовательно. Так, сравнение двух предметов по их весу достигает большей точности, если их пробовать не сразу обеими руками, а последовательно одной рукой беря то тот, то другой предмет.

Содействует развитию наблюдательности и *умение фиксировать результаты наблюдения* в виде записи, рисунка или чертежа; это значит не просто запечатлеть их на бумаге, но и в некоторой мере научиться наблюдать: лучше организовать свое внимание, анализировать рассматриваемые предметы, контролировать весь процесс, чувствовать повышенную ответственность за результаты. На одном уроке по естествознанию, после того как учащийся рассматривал растение под микроскопом, учитель сказал: «Теперь зарисуй то, что видел». Ученик запротестовал, говоря: «Если бы я знал, что надо рисовать, то смотрел бы по-другому». Пришлось ему разрешить посмотреть в микроскоп еще раз.

В условиях политехнического обучения важно фиксировать пространственные отношения: расстояния, размеры, объемы, фигуры и формы. Таким образом воспитываются глазомер, пространственные представления, умение делать технические расчеты.

Следует пользоваться зарисовками как средством стимулирования, организации и закрепления наблюдений, обучая вместе с тем некоторым техническим приемам; например, как намечать на рисунке величину предмета (ширину и длину), как обозначать ориентировочно основные линии, а затем второстепенные (чуть заметно карандашом), как потом слабо заметные контуры заменить четкими и т. п.

Активное ознакомление с предметом в процессе его изготовления или использования — одно из лучших средств воспитания наблюдательности. Трудно не заметить ученику подробностей того предмета, который им практически используется или который им самим изготовлен. Ученик, самостоятельно выращивающий растения, находится в более благоприятных условиях для развития наблюдательности, чем когда он смотрит только, как другие занимаются этой работой, но полезнее всего сочетать наблюдения за работой других и за собственной работой.

Надо приучать детей любить эксперимент (опыт) и владеть доступными средствами экспериментирования. Каждый эксперимент вырастает из наблюдений и приводит к необходимости организовать новые наблюдения, а за ними и новые эксперименты. Эксперимент позволяет наблюдать явления в разных условиях и, что важнее всего, находить объективные данные для суждений (например, в показателях термометра при опыте с таянием снега), чего не всегда можно добиться в обычных наблюдениях.

Наблюдения могут потребовать значительных усилий воли, большой настойчивости и терпения. Исследования немецкого психолога Меймана показали, что из трех методов для воспитания наблюдательности метод воздействия на волю как приучение к настойчивости и выдержке при наблюдении дает лучшие результаты, чем метод составления планов или схем и метод предварительного ознакомления с деталями наблюдаемого предмета. Конечно, наибольший эффект достигается при сочетании этих методов.

Развитию интереса к наблюдениям способствует также *чтение литературы* о людях, проявивших большую наблюдательность, о замечательных русских ученых, изобретателях, как например о М. В. Ломоносове, И. В. Мичурине, И. П. Павлове, К. Э. Циолковском, о славных разведчиках, партизанах. В начальной школе полезно читать рассказы о детях, показавших большую наблюдательность и отчасти благодаря этому качеству сумевших в дни Великой Отечественной войны помогать Советской Армии.

Воспитывая интерес к наблюдениям, точность, полноту и самостоятельность наблюдений, надо вместе с тем бороться с теми *ошибками и недостатками*, которые могут встретиться у учащихся.

Так, иногда учащиеся склонны подмечать в предмете только наиболее бросающееся в глаза и не замечать менее яркого, но очень важного. Надо на примерах показать, что важную сторону в предмете можно подметить лишь после длительного и упорного его наблюдения со сравнением значения отдельных деталей предмета, сопоставлением с другими предметами после наблюдения за действиями предмета, изменением его в различных условиях.

В других случаях обнаруживается нетерпеливость, выражающаяся в поспешности наблюдений, в попытках высказать догадки, еще не имея к этому достаточных оснований. Следует указывать детям на необходимость сохранять выдержку при наблюдениях, разъясняя вред непродуманных, скороспелых выводов.

Иногда у учащихся при наблюдениях возникают иллюзии, выражающиеся в том, что они «видят» в предмете не то, что есть, а то, что им было бы более интересно видеть, или то, что они сами себе внушили. Так, даже собирая грибы в лесу, дети часто с радостью сообщают, что увидели белый гриб, когда его на самом деле не было,—им очень уж хочется собрать побольше таких грибов.

Наконец, нередко учащиеся при наблюдении проявляют несамостоятельность, они как бы видят не своими, а чужими глазами. Такие учащиеся, иногда даже не видя той детали предмета, которую надо выделить, повторяют за своими товарищами: «Да, я тоже это вижу».

Все эти недостатки можно устранить, если вести систематическую работу по культуре наблюдений у детей, некоторые принципы и приемы которой выше описаны. Здесь, как и во всех областях воспитания, необходим индивидуальный подход. Например, нетерпеливость и поспешность при наблюдении могут иметь корни в особенностях темперамента и характера учащихся (торопливости, нетерпеливости), и тогда культура наблюдения у данного ученика должна быть подчинена воспитанию у него выдержки, настойчивости, терпения.

4. МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ПРОЦЕСС В СОЗНАТЕЛЬНОМ УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Значение мышления и речи для усвоения материала.

При самом сосредоточенном внимании и живом интересе учащихся к учению, при достаточном числе наглядных пособий учащиеся все же могут не усвоить знаний, если они их в должной мере не осмыслят, не поймут.

Мышление является основным процессом при сознательном усвоении учебного материала, и не случайно слова «усвоить» и «понять» нередко употребляются как равнозначащие, хотя, как было ранее указано, процесс усвоения знаний нельзя свести только к процессу осмысливания, понимания.

При усвоении того или иного учебного материала, приобретении тех или иных знаний мышление учащихся развивается, совершенствуется. Сознательно усваивая материал, вскрывая связи и отношения между предметами и явлениями действительности, учащиеся приучаются формировать точные и ясные понятия, делать правильные суждения и выводы, систематизировать

полученные знания, сравнивать, обобщать и конкретизировать учебный материал.

Мышление неотделимо от речи, и поэтому в процессе осмысливания учебного материала культивируется и речь учащихся; мышление не может быть оголенным, лишенным словесной формы, и поэтому невозможно понимание вне речи (внутренней или внешней).

Овладевая грамматическими формами, учащиеся тем самым приучаются к точности абстрактного мышления. Обучая морфологии и синтаксису, т. е. раскрывая строение слов и предложений, учитель дает не только знания русского языка, но и развивает у учащихся отвлеченное мышление, имеющее весьма большую познавательную ценность.

Не только при обучении родному языку и литературе, но и на уроках по всем предметам важно приучать детей правильно пользоваться грамматическими формами, равно как и словарным фондом, что является необходимым условием сознательного, осмысленного усвоения.

Благодаря слову ускоряется та замыкательная деятельность коры, которая является физиологической основой усвоения. Слово как раздражитель создает своего рода внезапность замыкания связей между словом и обозначаемым им предметом, который ранее не встречался, не был в опыте ученика.

Если ребенок ассоциировал вид сосны на картинке со словом «сосна», то стоит лишь произнести слово «сосна», как оно тотчас вызывает ту же реакцию (в первую очередь узнавания), что и изображение сосны на картинке. Согласно физиологическому механизму избирательной (элективной) иррадиации, слово «сосна» вызывает реакцию не только на показанные ребенку изображения сосны, но и на другие ее изображения, а также на вид сосны как объекта действительности.

Вторая сигнальная система оказывает регулирующее влияние на первую сигнальную систему: слову в известной мере принадлежит функция отбора из наличных раздражителей нужного материала. Так, слова «хвойные растения» независимо от того, будут ли они сказаны или написаны, вызовут у учащихся представления об определенных растениях: сосне, ели и т. п. Именно благодаря второй сигнальной системе достигается должная последовательность при оживлении связей из прежнего опыта.

Конечно, эта функция обобщения, а во многих случаях и ускорения и регулирования связей, успешно осуществляется лишь при условии теснейшей связи второй сигнальной системы с первой.

Единство мышления и речи при усвоении учебного материала нарушается, если речь не опирается на непосредственные связи (непосредственно воспринимаемые связи между предметами и явлениями действительности), которые входят или уже имеются в жизненном опыте ученика, в его практической дея-

тельности. В тех случаях, когда слова «отрываются» от своей первоначальной основы (от обозначаемых ими предметов и явлений действительности), это приводит к расплывчатости мысли, многословию, фразерству, тому, что И. П. Павлов называл «словесным буйством».

Ассоциация, мышление и понимание. Естественнонаучной основой познания, а тем самым и мышления, понимания служат временные связи, или *ассоциации*. Соотношение между ассоциацией, мышлением и пониманием И. П. Павловым сформулировано в следующих словах:

«Я представляю себе отчетливо и вызываю кого угодно, желающего оспаривать положение, что мышление есть ассоциация. Это есть знание, это есть мышление, и когда вы пользуетесь этим — это будет понимание»[1].

«Значит, каждая маленькая, первая ассоциация это есть момент рождения мысли. Как я говорил в прошлый раз, эти ассоциации растут и увеличиваются. Тогда говорят, что мышление становится все глубже, шире и т. д.»[2].

Таким образом, как мышление, так и понимание с физиологической стороны нельзя рассматривать иначе как ассоциацию, временную связь.

Понять что-либо новое в широком смысле этого слова означает связать это новое с *тем, что уже известно, включить новое в систему уже имеющихся ассоциаций*. Чем шире круг знаний и жизненный опыт человека и чем ближе новое к системе имеющихся ассоциаций, тем более оно находит в этих знаниях опору и тем скорее новое будет понято.

Например, понимание учеником того, что такое «домашнее животное», означает прежде всего результат установления связей между термином «домашнее животное» и конкретными представителями таких животных и вместе с тем то дифференцирование, благодаря которому домашние животные отличаются учащимися от животных диких или хищных. Если ученик в качестве иллюстрации домашнего животного приводит, например мышь, то он обнаруживает непонимание или недостаточное понимание того, что такое домашнее животное, т. е. обнаруживает неудачное использование образовавшихся связей.

Принцип сочетания системности и динамичности в умственной деятельности, подчеркнутый Ю. А. Самариным, полностью применим и для психологии понимания как компонента усвоения знаний. Понимание должно опираться на уже хорошо усвоенные знания, но, во избежание шаблонности и схематичности, оно вместе с тем должно быть подвижным или динамичным прежде всего в том смысле, что образовавшиеся при усвоении знаний системы ассоциаций применяются в других условиях, в отноше-

[1] «Павловские среды», т. II, изд. АН СССР, 1949, стр. 580
[2] Там же, стр. 585.

нии к другому материалу. Можно сказать, что в таких случаях ученик не только имеет знания, но и располагает ими.

Степень или уровень понимания бывают различны в зависимости от *сложности систем связей*, лежащих в его основе. Различают ассоциации в пределах одного вопроса, в пределах нескольких вопросов одной темы, нескольких тем, вплоть до наиболее отвлеченных и обобщенных ассоциаций, обеспечивающих усвоение общих закономерностей при изучении учащимися различных дисциплин и дающих основу для формирования мировоззрения (Ю. А. Самарин).

Следует также различать уровни понимания в зависимости от того, **насколько существенны признаки, ассоциируемые в системах связей**. На самом низком уровне понимание сводится к обозначению предмета без всякого указания его существенных признаков. Так, на вопрос «Что такое имя существительное?» могут последовать ответы: «Это то, что нам задано к следующему уроку», или: «Это такой-то параграф учебника». В этих ответах содержится своеобразное и слишком элементарное понимание вопроса, есть возобновление выработанных связей, но только внешних или случайных, без всяких попыток выделить существенные признаки, без того обобщения и дифференцирования, которые имеют место при усвоении так называемых внутренних связей. Более высокий уровень понимания возникает тогда, когда устанавливается **связь нового с некоторыми отдельными конкретными представлениями об этом новом**. На вопрос «Что такое имя существительное?» может последовать ответ: «Имя существительное — это, например, дом, птица, книга». Все это правильные примеры имен существительных, но в ответе не дано никакого определения этим именам существительным.

При переходе от низшего уровня понимания к более высокому ученики овладевают все более и более сложными формами анализа и все более и более многосторонними и обобщенными формами синтеза (исследования под руководством Н. А. Менчинской и Д. Н. Богоявленского).

Наиболее полное понимание происходит при всестороннем и систематическом изучении предмета или явления. Это по преимуществу **усвоение понятия** о предмете. Ушинский писал: «Понять предмет, значит составить о нем понятие, т. е. соединить признаки предмета, кажущиеся нам более постоянными, в одно понятие: понять явление значит то же самое — составить понятие о явлении из признаков или условий, которые мы считаем постоянными»[1]. Таким образом, в понятие об имени существительном входят признаки: общий (часть речи) и специфические (выражающие предмет и отвечающие на вопросы «кто?»,

---

[1] К. Д. **Ушинский**, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 490—491.

«что?»). То, что для высокого уровня понимания характерно усвоение понятия, дает основание определить понимание в более узком смысле слова как познание существенных свойств предметов и явлений. Но в процессе педагогической работы необходимо учитывать у учащихся и более низкие уровни понимания, а поэтому закономерно выше данное определение понимания в более широком смысле слова.

Мышление, как известно, это процесс обобщенного и опосредствованного познания существенных связей и закономерностей предметов и явлений.

Обобщенность и опосредствованность познания не означают наличия какого-либо особого физиологического механизма, который был бы вне механизма ассоциации или временных связей. С физиологической стороны обобщенность и опосредствованность познания, характерные для мышления, имеют основу в системности деятельности коры больших полушарий.

На разных этапах школьного обучения дается разный по трудности материал, требующий различных уровней понимания, посильный для учащихся того или другого возраста. Первоклассникам многое непонятно из того, что без труда понимается учащимися III или IV класса. Раскрывать учебный материал школьникам так, что он оказывается выше уровня их понимания, означает стремление опираться на несуществующие у них связи или же приучать учащихся не к пониманию, а только к механическому повторению слов учителя или учебника, которые в данном случае не осознаются, не включаются в систему прежних связей.

Указанные выше уровни понимания, обозначающие последовательный переход от *ситуационно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению,* нельзя рассматривать как простое расширение круга ассоциаций, своего рода их накопление, а означают все бóльшую и бóльшую их систематизацию и сложность.

Трудность понимания того или другого учебного материала зависит от объективной сложности этого материала, а также от степени знакомства с ним, иначе говоря, от трудности включения этого материала в систему уже образовавшихся связей. Например, внутреннее строение растения учащимся-горожанам труднее понять, чем внешнее строение, так как первое, как правило, с жизненным опытом этих учащихся не связано.

Объяснение учителем нового материала. Одной из главнейших задач, которые стоят перед учителем, сообщающим ученикам в классе новый материал, является *объяснение* этого материала, как условие для облегчения его понимания. С этой точки зрения в подготовку учителя к уроку входит предварительный анализ преподносимых знаний со стороны их трудности для усвоения и затем выбор таких методов и приемов объяснения, а также нагляд-

ных пособий и способов активизации учащихся, которые помогли бы преодолеть учащимся трудности усвоения нового.

Прежде всего полезно сообщать учащимся тему, а иногда и краткий план (основные пункты) тех новых знаний, которые они должны получить. Например, в теме «Замена причастного оборота придаточным предложением» преподаватель, кроме самой темы, рассматривает с учащимися вопросы, которые раскрывают тему: возможна ли такая замена? Если возможна, то при каких условиях? В каких случаях она бывает необходима? Как проводится такая замена?

Указание темы и краткого плана изложения новых знаний психологически подготавливает учащихся к осмысленному восприятию, к пониманию нового материала, так как создает у них состояние ожидания именно по данному вопросу получить ответы, дает им известный стержень, объединяющий получаемые в дальнейшем сведения, помогает детям с самого начала оживить имеющиеся у них представления, связанные с данной темой.

С этой же целью учитель раскрывает жизненное значение темы.

Чтобы учащиеся сознательно усвоили учебный материал, преподаватель с самого начала объяснения связывает его с тем, что детям уже известно (под известным подразумевается не только уже выученное в школе, но и почерпнутое учащимися из жизненных наблюдений и внеклассного чтения).

При объяснении преподавателем нового материала встречаются следующие ошибки, затрудняющие его усвоение:

1. Чрезмерное, многословное «разжевывание» того, что учащимся и без этих разъяснений понятно. Так, на занятиях по объяснительному чтению один учитель употребил много времени на разъяснение того, что такое домашнее животное, хотя ученикам это понятие уже было известно. Такого рода объяснение вызывает у учащихся чувство скуки, подавляет их умственную активность.

2. Противоположный недостаток — излишняя сжатость объяснения, которая некоторыми преподавателями неправильно отождествляется с четкостью. Учащиеся не успеют осмыслить одно положение, а им сообщается уже другое, в результате нужные связи не устанавливаются и учащиеся, как говорится, «теряют нить» объяснения учителя.

3. Злоупотребление развлекательными приемами объяснения, мешающими учащимся воспринимать материал с должной серьезностью и ответственностью, превращающими учебный труд в своего рода игру. Вред такого рода приемов заключается еще в том, что дети приучаются ожидать, когда учитель будет говорить что-нибудь «веселое», и все другое более серьезное считать скучным.

4. Несистематичность изложения, неожиданные переходы от

одной мысли к другой под предлогом оживления преподавания или же борьбы с «схематизмом».

Даже учащиеся I и II классов замечают, когда учитель ведет занятия не по плану и, объясняя урок, не выдерживает должной последовательности. Злоупотребление такими выражениями при переходе от одной мысли к другой, как «а теперь я коснусь», «а теперь мы еще расскажем» и т. п., мешает систематическому усвоению знаний.

5. Непосильность излагаемого материала для детей данного уровня развития. Так, одна учительница пробовала дать во II классе определение понятий «продольный» и «поперечный». Эти определения оказались недоступными детям, между тем как различие между продольным и поперечным направлениями они хорошо усвоили на конкретных примерах.

Такие, например, выражения, употребляющиеся учителем в I классе, не могли быть сознательно усвоены детьми: «мы получаем определенный итог», «сознательно вдумайтесь», «нельзя отождествлять растение с деревом».

Объяснение учителя не должно освобождать детей от затраты некоторых усилий для овладения материалом; ничего непонятного в рассказе учителя не должно быть, но полезно в содержание этого рассказа вносить и то, что будит пытливую мысль детей, вызывает у них желание получить дополнительные сведения от учителя или из книг.

Процесс рассказывания или объяснения учителем нового материала нельзя рассматривать как такой, в котором учащиеся не должны привлекаться к активной работе, наоборот, прочность усвоения необходимого объема знаний всегда зависит от проявляемых учащимися при этом самостоятельности и инициативы.

Формирование понятий. Всякий учебный предмет, который усваивается учащимися в школе, представляет собой систему научных *понятий*, определяемых в логике как обобщенные знания о существенных признаках предметов и явлений. «Понятия высший продукт мозга»[1],— говорил В. И. Ленин, хотя ни одно понятие не может полностью отразить предмет. Понятия совершенствуются в ходе развития науки.

В процессе обучения в школе понятия об одном и том же предмете у учащихся уточняются, углубляются, расширяются, лежащие в их основе ассоциации все более и более систематизируются.

Формирование понятий происходит в процессе их усвоения. Однако надо различать усвоение школьниками понятий, раскрываемых учителем на уроке, от формирования понятий самими учащимися, конечно, под руководством учителя. Например, уче-

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4, т. 38, стр. 157.

ник может усвоить понятие части речи, уметь его объяснить, но сам не в состоянии на основе примеров сделать необходимые обобщения для того, чтобы самостоятельно дать определение части речи. Учителя стремятся к тому, чтобы школьники усваивали в процессе обучения понятия и осознанно применяли их.

Понятия, усваиваемые учащимися в школе, многочисленны, они различны по содержанию и степени трудности, что должно быть принято во внимание учителями. Трудность усвоения учащимися того или другого понятия зависит от ряда условий:

1. Большое значение имеет степень конкретности или отвлеченности того или другого понятия. Так, понятие «хвойное растение» для детей менее сложно, чем понятие «организм», понятие «героизм» менее сложно, чем понятие «долг», понятие «сложение» менее сложно, чем понятие «арифметическое действие», и т. п.

Чем отвлеченнее понятие, тем сложнее и многообразнее его связь с отдельными конкретными предметами и явлениями. Понятие как форма мышления своим источником имеет живое созерцание или наблюдение, о котором подробно говорилось в предшествующей главе.

Существует понятие о том, чего нельзя представить совершенно адекватным образом, но что имеет наглядную опору в конкретных примерах и более конкретных понятиях. Невозможность представить понятие «скорость света» не означает отсутствия наглядных средств, способствующих его осмысливанию. Но в современной науке (главным образом в физике) имеются и такие понятия, которые не только нельзя связать с наглядными образами, но которые даже противоречат повседневному чувственному опыту (таковы понятия из области теории относительности).

Подобные понятия входят в учебные программы старших классов школы, и неправильно требовать, чтобы овладение этими понятиями было основано на чувственном опыте учащихся.

Исследование усвоения географических понятий о странах света, о долготе и широте показало, что, с одной стороны, на начальной стадии обучения чрезмерное использование наглядности может привести к формированию неправильных по содержанию понятий, например, как показали исследования Е. Н. Кабановой-Меллер, если учитель больше выделяет несущественные признаки понятия. С другой стороны, для первой стадии усвоения учебного материала учащимися V—VI классов характерен отрыв понятий от наглядных образов. Так, на уроке ботаники, говоря, что одна «одноклеточная водоросль — хламидомонада достигает одного метра в длину, а иногда и больше», ученица VI класса неправомерно включила сведения о длине многоклеточных организмов в систему знаний об одноклеточных потому, что не имела соответствующих наглядных образов этих растений (исследование Е. М. Кудрявцевой).

2. От конкретности понятия следует отличать его близость учащемуся, понимаемую как наличие для него некоторой опоры в имеющихся у ученика ассоциациях, в его жизненном опыте, в практике. Например, понятие «смелость» более отвлеченно, чем понятие «горизонт», но оно ближе учащимся I и II классов, так как слова «смелость», «смелый» дети часто употребляют в связи с конкретными поступками, а о горизонте некоторые из детей может никогда и не слыхали.

3. Каждое понятие усваивается лишь в том случае, если предварительно усвоены некоторые другие понятия. В большинстве случаев эти «предварительные понятия» проще, чем то, которое надо в данное время усвоить, и их связь с этим понятием совершенно ясна, но бывают случаи, когда предварительные понятия не легче усваиваемого понятия и связь между ними улавливается учащимися не сразу. Например, для учеников переход от понятия о простых числах к понятию о числах составных именованных менее труден, чем переход от понятий о предложениях личных к понятию о предложении безличном, так как предварительные понятия «личное», «безличное» трудные и связь этих понятий с предложением не так ясна.

Конечно, трудность усвоения понятия зависит и от ряда субъективных условий, к которым относятся: интерес ученика к данной области знания, связь понятия с жизненным опытом данного ученика и т. п.

4. Наличие при формировании понятия познавательной задачи. Понятия более сознательно усваиваются в том случае, когда учитель не вообще анализирует и формулирует понятие, а подводит учащихся к этому понятию в процессе решения определенной познавательной задачи. Например, на уроке физики в VI классе к понятию «давление» учащиеся приходят в результате ответа на вопрос: «Каковы результаты воздействия одинаковой силы, действующей в перпендикулярном направлении, на разные площади?»

В ряде случаев полезно начинать усвоение понятия с указания на жизненные явления, для объяснения которых данное понятие необходимо.

Приводим для примера начало урока в IV классе на тему «Превращение пара в воду». «Дети, в морозный день вы идете по улице, разговаривая с товарищами. Когда открываете рот, что появляется в воздухе?» Ученики отвечают: «Пар, клубы пара».— «А почему вы этого не замечаете, когда находитесь в комнате?» Ученики затрудняются ответить, но они хотят получить ответ, и дальнейшее разъяснение учителем понятия «пар» должно этот ответ дать.

5. При изучении понятий *недостаточно, чтобы* учениками *усваивались* только *существенные признаки* предмета, отраженные в понятии, *надо*, чтобы они умели *отличить эти признаки*

от несущественных, а для этого им должно быть известно, что относится к данному предмету как несущественный его признак. Например, усваивая понятие «подлежащее», ученики должны знать, что подлежащим не обязательно бывает имя существительное, что оно не всегда стоит в начале предложения, что даже не всегда подлежащее выражает то главное, о чем говорится в предложении.

Надо, чтобы учащиеся имели знания о несущественных признаках в обобщенной форме и вносили их в самое определение понятия: этим понятие в психологии отличается от понятия в логике, всегда ограниченного существенными и необходимыми признаками предмета. Учитель должен обучать учащихся приемам расчленения существенных и несущественных признаков, прибегая к приемам противопоставления.

Здесь, как и во всех других случаях образования и закрепления связей, огромное значение имеет сравнение, облегчающее нужное дифференцирование и обобщение, без которых невозможно выявить существенные признаки предмета.

Учащимся необходимо осознавать несущественные признаки предметов и явлений, отражаемых понятием, и сравнивать эти признаки по их роли в познании предмета или явления с признаками существенными. Без этого учащиеся могут смешивать случайное и необходимое и не уметь правильно пользоваться данным понятием.

6. Включение усваиваемого понятия в систему понятий. Не существует ни одного понятия, которое не было бы связано с другими понятиями, которое не входило бы в систему понятий. Сознательное усвоение понятия означает не только выделение существенных свойств предмета, но и отнесение этого предмета с точки зрения его существенных свойств к определенному понятию. Так, понятие «подлежащее» усваивается как член предложения, точнее, как один из главных членов предложения. Отрыв понятия «подлежащее» от понятия «предложение», «член предложения», «сказуемое» и т. п. затрудняет его усвоение — этим объясняется, что с каждым новым понятием, входящим в систему знаний, процесс овладения понятием становится легче и что особые трудности имеются при изучении первого понятия, относящегося к новой, еще неизвестной учащимся системе знаний.

Изучение понятия в системе понятий должно происходить в определенной последовательности, например понятие «рабовладельческий строй» нельзя усвоить, не зная понятий «раб» и «рабовладелец». Вместе с тем было бы неправильно требовать от учащихся раскрытия всех понятий, которые необходимы для усвоения данного понятия. Так, на уроках объяснительного чтения иногда достаточно на примере разъяснить неизвестное слово, не пытаясь дать ему полное определение. Было бы неразумно требовать от учащихся при усвоении имени существительного опре-

деления «что такое предмет?» или при усвоении глагола определения «что такое действие?»

7. Упражнения в применении усвоенного понятия, и притом по возможности в разнообразных условиях. Выше говорилось, что одним из критериев сознательного, а не формального усвоения знаний является усвоение их значения, их практическое использование. Это в полной мере применимо к усвоению понятий. Чтобы сознательно усвоить, что такое «остров», «полуостров», надо уметь находить их на карте, отвечать на такие, например, вопросы: «Каким образом можно перебраться с острова на материк или с материка на остров? Почему жители островов обычно бывают неплохими моряками? Почему некоторые острова долгое время были неизвестными и необитаемыми?» и т. п. Или нельзя овладеть понятием «часть речи» без упражнений в разборе предложений по частям речи.

Практическое применение понятий делает весь процесс их изучения более живым и творческим — в работу включается большое число анализаторов, и притом весьма согласованно, с большой целенаправленностью.

Применяя усвоенное понятие на практике, учащиеся приучаются рассматривать отражаемый им предмет в конкретных условиях существования, в развитии, в изменениях. Только практически проводя работу, например по прорастанию семян, учащиеся по-настоящему поймут, что такое семя в его биологическом значении.

8. Ясное и точное словесное формулирование понятий. Принцип единства мышления и языка требует большой ясности и точности как в обозначении понятий (в терминологии), так и в их раскрытии.

Раскрытие понятия в краткой словесной форме называется определением. Определения, как учат основоположники марксизма-ленинизма, всегда ограничены, не могут охватить разносторонних связей явления. Это, конечно, не снижает требований к четкости словесных формулировок при определении, но говорит о невозможности при раскрытии понятия ограничиваться определениями.

Иногда полезно, давая на уроке определения, последовательно подводить учащихся к более строгим формулировкам. Например, начав с определения ромба как «равностороннего четырехугольника» или «равностороннего параллелограмма», перейти к наиболее точному определению: «Ромбом называется параллелограмм, две смежные стороны которого равны». Это лучшее определение, так как в нем раскрывается главное, а именно то, что из свойств параллелограмма вытекает равенство всех сторон ромба.

Наиболее распространенными ошибками учащихся в определениях являются расплывчатость (существенное ставится не на

своем месте, употребляется много лишних, ненужных слов), неполнота (указываются не все существенные признаки), неправильная литературная форма.

Бывают случаи, когда ученик, по его собственному признанию, понимает, но фактически не может определить понятие или описать его. Это значит, что те формулировки, которыми располагает ученик, не являются удовлетворительными. В таких случаях допустимы и не вполне адекватные формулировки, которые исправляются учителем или другими учащимися.

9. Эмоциональная насыщенность материала. Лучше усваиваются понятия, которые оказывают эмоциональное воздействие на учащихся. Когда учитель, например, раскрывая понятие «рабовладельческий строй», обращает внимание учащихся на тяжелое положение, обездоленность рабов, на их страдания, на жестокое обращение с ними рабовладельцев, на эпизоды борьбы за свое освобождение, то учащиеся переживают чувства негодования к рабовладельцам и симпатии к рабам, при этом понятие «рабовладельческий строй» наполняется конкретным, жизненным содержанием.

При усвоении понятий, как и при других формах умственной работы, учащиеся переживают целый ряд полезных для овладения понятиями интеллектуальных чувств: любознательность, удивление, умственное напряжение и разрядку и т. п.

Признавая все значение эмоциональной насыщенности материала при усвоении понятий, нельзя эту эмоциональную насыщенность, кроме некоторых специальных случаев, считать самоцелью.

Эмоциональность, связанная с деятельностью подкорки, должна быть под контролем коры больших полушарий и прежде всего второй сигнальной системы. В противном случае у учащихся при расторможении подкорки будет развиваться примитивная аффективность, мешающая вдумчивому отношению к усваиваемому материалу.

Все указанные условия формирования понятий должны быть учтены, когда это формирование рассматривается конкретно как процесс, имеющий свои стадии или этапы.

Ученики далеко не сразу овладевают понятиями. Они с самого начала имеют некоторые знания об изучаемом предмете, чаще в виде конкретных и разрозненных представлений. Процесс овладения понятием, как показали многочисленные экспериментальные исследования, всегда означает повышение уровня аналитико-синтетической деятельности, необходимой для дифференцировки признаков понятия, объединение как существенных, так и несущественных признаков, включение изучаемого понятия в систему уже усвоенных понятий.

Процесс овладения понятием не означает, как иногда неправильно думают, ослабление первосигнальной деятельности, а

скорее ее усиление, но при направляющей роли второй сигнальной системы.

Так, например, в исследовании о формировании специальных понятий на уроках ботаники показано, что не только понятие о корне, клеточном строении растения и росте растения, но и необходимые для усвоения этих понятий представления имеют различные уровни и что продуктивность процесса формирования понятий обеспечивается наличием многообразных представлений (М. В. Селезнева).

Имеются попытки установить стадии усвоения понятия в зависимости от степени дифференциации и системности связей в такой последовательности: на первом этапе — *недифференцированного усвоения* — учащиеся указывают только общие признаки понятия, отрывают частные признаки от общих, ставят рядом признаки существенные и несущественные и смешивают сходные понятия. На втором этапе — *дифференцированного, но недостаточно обобщенного усвоения* — учащиеся называют много общих и частных, существенных и несущественных признаков, но недостаточно выделяют существенные признаки, не располагают их по степени значения, а потому нередко смешивают сходные понятия. На третьем этапе *дифференцированного и систематизированного усвоения* учащиеся не только выделяют признаки понятия, но и различают их по значению, излагают признаки в системе и хорошо отличают данное понятие от сходных. Таковы уровни или этапы усвоения исторических понятий (исследование Л. М. Кодюковой).

Едва ли можно считать эти этапы общей закономерностью в процессе формирования понятий. Эти этапы различны в зависимости от содержания усваиваемого понятия. Во многих случаях при правильной работе учителя этапа недифференцированного усвоения не бывает, так как учитель предупреждает смешивание существенных и несущественных признаков и сходных понятий. Однако недифференцированное усвоение бывает, если учитель с самого начала не упражняет учащихся в точной дифференцировке понятий.

Все сказанное об условиях эффективного формирования понятий создает основу для борьбы с формализмом в усвоении понятий, которое всегда должно быть сознательным и осмысленным. Учитель, учитывая готовность детей к овладению данным понятием, ставит познавательную задачу и умело сочетает применение наглядного материала с обобщениями, научает различать в понятии существенные и несущественные признаки, включает новое понятие в систему уже имеющихся знаний и, что особенно надо подчеркнуть, много уделяет времени практическому применению усвоенного понятия. Сознательно овладевая понятиями, учащиеся одновременно овладевают полезными приемами умственной работы.

Овладение формой суждения.

Понятия раскрываются в *суждениях*. Каждое определение есть суждение или совокупность суждений, выраженных в предложениях. Между понятием и суждением существует взаимная связь. Нельзя составить, например, понятие о ките, не имея никаких суждений по этому предмету, но нельзя также выразить такое суждение «Кит — не рыба», если не иметь хотя бы самого общего и предварительного понятия о ките.

Всякое *суждение*, рассматриваемое с психологической точки зрения, является ответом на вопрос, задаваемый или другими людьми, или человеком самому себе. В последнем случае этот вопрос, ответом на который служит суждение, обычно возникает весьма быстро, как бы мимолетно и имеет весьма краткую словесную формулировку. Учащийся иногда затрудняется сформулировать суждение потому, что не знает вопроса или не совсем хорошо его понимает.

Неопытная учительница задает неудачно сформулированный вопрос: «Чем отличается тундра?» Ученик затрудняется высказать суждение по этому вопросу, так как не знает, от чего ему надо тундру отличать.

Преподаватель должен прежде всего требовать *ясности понимания вопроса, ответ на который дается в суждении*. Вместе с тем он не должен так формулировать вопрос, чтобы суждение ученика было чисто формальным, без всякой работы мысли. Таковы, например, альтернативные вопросы, ответы на которые могут быть лишь «Да» и «Нет», «Правильно» или «Неправильно» и т. п. и которые по теории вероятности могут оказаться в 50% случаев верными даже при полном незнании материала. Примеры альтернативных вопросов: «Какой угол больше: прямой или острый? Бывают ли большие водоросли? Можно ли выращивать виноград в Московской области?» Если такого рода вопросы и задавать, то с обязательным требованием от учащихся не ограничиваться выбором альтернативного ответа, а давать нужные пояснения и обоснования.

Необходимо добиваться от учащихся *доказательности* или *обоснованности их суждений*. Для этих целей прежде всего школьники должны приучиться различать доказываемое суждение, или тезис, и доказательства, или аргументы. Только в таком случае воспитывается необходимое сознание ответственности за высказываемое суждение.

Имеются суждения, для доказательства которых достаточно одного примера, иллюстрации, опыта. Так, для доказательства суждения «На севере в тундре растут маленькие, карликовые березы» достаточно показать картину с изображением таких берез; для доказательства суждения «Снег при теплой температуре превращается в воду» можно ограничиться показом соответствующего опыта с небольшим пояснением и т. п.

Другие суждения требуют более развернутого доказательст-

ва, нередко с опровержением, критикой других конкурирующих суждений. Так, суждение «Кит — млекопитающее» обычно в системе доказательств требует и опровержения неправильного, но нередко высказываемого детьми суждения (на основании внешнего вида животного) «Кит — рыба».

Учащиеся должны отличать суждения вполне достоверные, категорические, от суждений о вероятном или возможном, условном и тем самым критически относиться к своим высказываниям. Суждение «Земля вращается вокруг своей оси» совершенно доказанное, достоверное и категорическое. Примеры суждений о возможном и вероятном: «Обледенение самолета может привести к катастрофе»; «Вероятно, существует какая-либо жизнь и на других планетах, кроме Земли».

Большое значение имеет *понимание условий, от которых зависит правильность суждений.* Учащиеся иногда склонны выражать свои суждения слишком категорически, без всяких исключений, несмотря на то что данные суждения могут применяться не всегда, а с некоторыми ограничениями. Так, например, учитель делает замечание ученику за то, что он своего товарища зовет «нескладным». Ученик заявляет: «Вы нам говорили, что всегда и везде надо говорить правду, а Боря ведь на самом деле нескладный».

При раскрытии понятия движение мысли, выраженное в суждениях, может идти в различных направлениях. Например, раскрывать понятие «климат» учитель может начиная от признаков климата (температура, влажность и т. п.), а затем перейти к характеристике условий (широта, на которой расположена местность, наличие ветров и т. п.) или же идти от условий к признакам. У учащихся важно развивать движение мысли в обоих направлениях с тем, чтобы обеспечить сознательное усвоение данного понятия (исследование Е. Н. Кабановой-Меллер).

Когда необходимо высказать ряд суждений для решения какой-либо познавательной задачи, возникает сложный процесс *рассуждения.* Плодотворность этого процесса зависит от целого ряда условий: ясности цели или задачи рассуждения, наличия достаточного материала (прежде всего конкретных знаний), доказательности и последовательности отдельных суждений, критического к ним отношения. Прогресс в рассуждении, как это показано исследованиями (П. Я. Гальперин, Н. К. Индик, А. Н. Соколов), заключается в некотором свертывании умственной деятельности, которая становится все более и более целостной и конкретизированной, отдельные ее звенья, полезные на начальном этапе познания, впоследствии отпадают.

Понимание причинных связей и закономерностей. К особым формам связей относятся *причинно-следственные зависимости* между предметами и явлениями. При установлении причинно-следственных связей исходной является связь протекания явлений во времени, или последовательность явлений. Например,

подогревание снега предшествует его таянию, отсутствие или недостаток поливки растения предшествует его засыханию и т. п. Нередко связь между причиной и следствием такова, что причина отдалена от следствия; это затрудняет и установление самой причинно-следственной связи. Так, урожайность яровых и озимых хлебов в известной мере зависит от того, каков был снежный покров в начале зимы.

Причинно-следственное мышление различается по степени сложности как *элементарное* и *собственно-логическое*. Элементарное мышление отличается малой обобщенностью и бывает обычно ограничено конкретной ситуацией. Оно имеет две формы: *одностороннюю* (приводится одна причина — выводится одно следствие) и *многостороннюю* (одна причина — несколько следствий или несколько причин — одно следствие). Собственно-логическое причинно-следственное мышление имеет обобщенный характер, связано с пониманием какого-либо общего закона или правила. Это мышление в свою очередь подразделяется на *однозначное* (единичное явление доказывается посредством одного закона или правила при помощи одного умозаключения) и *многозначное* (явление объясняется несколькими законами или правилами при помощи системы умозаключений) (исследования М. Н. Шардакова).

Специфической формой причинно-следственных связей являются *функциональные математические зависимости,* с которыми учащиеся знакомятся уже в начальной школе, например: «Если множимое или множитель увеличить в определенное число раз, то во столько же раз увеличится и произведение». Функционально-математическая зависимость имеет свои особенности по сравнению с другими видами причинно-следственных связей. К этим особенностям относятся: одновременность причины и следствия, взаимообратимость (процесс может идти от причины к следствию и от следствия к причине) и тот факт, что функционально-математическая зависимость отражает количественные отношения.

Согласно исследованиям И. П. Павлова и его учеников, условным раздражителем могут быть не только предметы, но и отношения между предметами, часто выражаемые в количественных показателях. Функциональные математические связи и являются одним из видов таких отношений.

Роль слова, точных формулировок в образовании связей, когда условным раздражителем является отношение между предметами, весьма значительна. В процессе овладения причинно-следственными и функциональными связями как одним из видов причинного мышления у учащихся формируется умение строить *индуктивные и дедуктивные умозаключения,* т. е. делать выводы на основании имеющихся суждений.

Успешность индуктивного умозаключения зависит прежде всего от достаточного количества и хорошего подбора фактов,

отражаемых в посылках. Можно, например, провести наблюдения над многими жидкостями, затвердевающими при температуре 0°, но было бы неправильно делать вывод, что все жидкости при этой температуре переходят в твердое состояние. Необходимо подобрать соответствующие факты, чтобы ответить на вопрос: является ли это свойство (затвердеваемость при температуре 0°) общим для всех жидкостей и если нет, то какие жидкости обладают этим свойством и какие затвердевают при другой температуре?

Каждый частный случай, отражаемый в посылке индуктивного умозаключения, должен быть ученику совершенно ясен, т. е. построен на тщательных наблюдениях и четко сформулирован.

Полезно так организовать занятия, чтобы индуктивное умозаключение было бы необходимо для ответа на заранее поставленный вопрос. «Может ли растение жить в темноте?» — задает вопрос учитель, и далее ставятся опыты и проводятся наблюдения, которые приводят учащихся к ответу (к определенному умозаключению).

Велика роль в овладении причинно-следственными и функциональными связями и дедуктивных умозаключений. Правильность дедуктивного вывода зависит в первую очередь от правильности общего суждения (называемого в логике «большая посылка»). Если большая посылка (правило, принцип, закон) неверна, то дедуктивный вывод по содержанию будет неправильный. Если, например, большая посылка формулируется так: «При умножении чисел произведение всегда бывает больше, чем множимое», то можно сделать неверный вывод, что и от умножения целого числа на дробь произведение тоже увеличится. Произведение бывает больше множимого лишь в тех случаях, когда множимое и множитель — целые числа.

Условием правильности дедуктивного вывода служит также ясность и точность второго суждения («меньшей посылки»), в котором раскрывается, насколько общее суждение применимо к данному случаю. Предположим, ученик знает, что все металлы — проводники электричества. Является ли проводником электричества ртуть? Чтобы ответить на этот вопрос, ученик должен знать, принадлежит ли ртуть к металлам.

Большую роль играют дедуктивные умозаключения, когда надо проверить какое-либо предположение. Ученик при делении многозначного числа на три находит остаток. Учитель советует ученику проверить свою работу, припомнив правило: «На три делятся без остатка все числа, сумма цифр которых кратна трем». Применив это правило к своей работе, ученик убеждается или в том, что у него должен был получиться остаток от деления, или в том, что он при делении допустил ошибки.

Индукция и дедукция тесно между собой связаны, почему необходимо развивать у учащихся оба эти вида умозаключений. Ученики должны высоко ценить как наблюдения и эксперимен-

ты, которые привели к многим изобретениям и открытиям, так и теории, смелые гипотезы, которые не только пошли далее ранее известных фактов, но и служили для преобразования самой науки.

П. А. Шеварев выделил особые, названные им «свернутые умозаключения», играющие значительную роль в процессе усвоения знаний школьниками. Делая такое умозаключение, ученик не вспоминает общего правила, к которому относится усваиваемое знание, а сознает лишь родовые и видовые особенности конкретной ситуации, относящиеся к определенному правилу, и выполняемые конкретные действия, видовые особенности которых так или иначе зависят от особенностей конкретной ситуации. Умозаключение названо свернутым потому, что делающий его не осознает большой посылки даже и посредством внутренней речи.

Причинно-следственные и функциональные связи содержатся в учебном материале всех школьных программ. Принято думать, что наилучшие возможности для этого даются естествознанием. Действительно, уроки естествознания: биологии, физики и химии — хорошая школа воспитания детерминистического и материалистического мышления. Эта важнейшая воспитательная задача решается и при изучении других предметов. Достаточно для примера указать на уроки объяснительного чтения, которые, обогащая учащихся большим числом новых знаний, будят мысль учащихся, вызывают многие вопросы («почему?») и дают на эти вопросы ответы, используя жизненный опыт и наблюдения детей.

Усвоение причинно-следственных связей находит свою психологическую опору в присущей школьникам любознательности.

Мыслительные операции, необходимые для усвоения понятий, суждений и умозаключений.

Усваивая и формируя понятия, суждения и умозаключения, учащиеся пользуются такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация. В процессе овладения знаниями у учащихся эти мыслительные операции развиваются, входя в разнообразные сочетания.

Всякое понимание материала требует *анализа* и *синтеза*. Следует различать анализ периферический, основанный на анализаторной способности наших рецепторов, и центральный, осуществляемый корой больших полушарий головного мозга.

Физиологическим механизмом высшего анализа, достигаемого только при помощи больших полушарий, И. П. Павлов считал дифференцировочное торможение.

Степень трудности анализа зависит от особенностей анализируемого материала. Разобрать по членам предложения такое предложение, как «Дети пошли в лес за грибами», легче, чем предложение: «Надо своевременно готовить домашние уроки».

Выделить листья и ствол в таком растении, как, например, тополь, гораздо легче, чем в кактусе. Здесь трудность анализа объясняется тем, что выделяемое замаскировано, не бросается в глаза.

Трудность анализа также зависит от того, является ли он чисто умственной операцией или же связан с каким-либо видимым или осязаемым действием. Сделать анализ устной задачи труднее, чем по задачнику, так как в первом случае все условия задачи надо держать в уме.

Для развития в мыслительной деятельности детей процессов анализа в распоряжении преподавателя имеются различные пути: фиксирование на уроках внимания учащихся на деталях или элементах целого, использование схем и чертежей, изучение материала с разных точек зрения, благодаря чему в этом материале на первый план выступают различные стороны. Например, одно и то же стихотворение может быть подвергнуто анализу как со стороны стиля, так и содержания. Всесторонний анализ предмета приводит к глубокому раскрытию понятия.

Подобно анализу, формы синтеза разнообразны. Может быть синтез как реальное действие (сборка инструмента по деталям, составление слова из букв разрезной азбуки) и как мыслительная операция, непосредственно не связанная с видимым и осязаемым действием (синтез существенных признаков при формировании понятия).

Синтез не есть простое суммирование, а объединение. Учащиеся нередко подменяют синтез чисто внешним сочетанием, рядоположением. При этом у них не образуются системы связей, а лишь нагромождение отдельных связей, иногда носящих хаотический характер. Приведем некоторые определения, даваемые младшими школьниками (растение — то, что растет, зеленое, с листьями, у него бывают красивые цветы: белые, красные, розовые, они приносят пользу, у них вкусные плоды).

Трудности синтеза зависят от того, насколько в предмете ясно взаимоотношение частей, как много их и какой конкретный материал при этом дан.

Процессы синтеза в мыслительной деятельности учащихся позволяют овладевать наукой как стройной системой знаний, отражающей систему связей материального мира. В науке природа рассматривается не как случайное скопление предметов, явлений, оторванных друг от друга, изолированных друг от друга и независимых друг от друга, а как связное, единое целое, где предметы, явления органически связаны друг с другом, зависят друг от друга и обусловливают друг друга.

Для развития процессов синтеза полезно на различных уроках фиксировать внимание учащихся на целом, на связях, сочетаниях, системах, проводить соответствующие наблюдения, пользоваться чертежами и схемами, раскрывающими взаимоот-

ношение частей в целом, использовать упражнения в различном комбинировании одного и того же материала.

Анализ и синтез тесно между собой связаны. При преобладающем развитии процессов анализа по сравнению с синтезом учащиеся теряются в деталях, не всегда находят им место в целом, им труднее дается обобщение. Наоборот, преобладающее развитие процессов синтеза может привести к верхоглядству, поспешным обобщениям, невниманию к частностям, которые имеют первостепенное значение для понимания предметов в целом. Это, конечно, не исключает того, что одни уроки по своему содержанию требуют больше анализа, другие синтеза (например, урок по грамматическому разбору предложений и составление рассказа по картинке).

Одной из важных умственных операций при усвоении знаний, имеющих большое дидактическое значение, является *сравнение.* Оно заключается в установлении сходства и различия между предметами. Полный процесс сравнения включает в себя понимание основания или критерия для сравнения, внимания к обоим сравниваемым предметам и выделения в них сходного или различного.

Процесс сравнения — живой, активный, творческий. Школьники часто прибегают к сравнениям, чтобы лучше познать предмет. И. М. Сеченов называл способность сравнения «самым драгоценным умственным сокровищем человека» [1].

Сравнение, говорит Ушинский, есть «основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить.., то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова» [2].

Можно указать такие виды сравнения, к которым прибегают преподаватели на уроках: а) сравнение реальных предметов по одному признаку (твердость чугуна и стали); б) сравнение однородных явлений по нескольким признакам (жизнь рабочих в Советском Союзе и в капиталистических странах); в) сравнение разных этапов в развитии одного явления (например, стадии в прорастании семени); г) сравнение отношений и функциональных связей (различные типы арифметических задач).

Экспериментальные исследования показали тенденцию у школьников, особенно первых классов, подмечать при сравнении более различное, чем сходное, но это зависит от самих сравниваемых предметов. Тонкость мышления при сравнении заклю-

---

[1] И. М. Сеченов, Избранные философские и психологические произведения, Госполитиздат, 1947, стр. 358.

[2] К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, Учпедгиз, 1954, стр. 666.

чается в том, чтобы найти сходное в различном и различное в сходном.

В процессе усвоения знаний учащимся необходимо выделять в ряде предметов и явлений нечто общее, т. е. *обобщать*. Существенными условиями обобщения являются сравнение и противопоставление. Чтобы найти общие свойства проводников (электричества), необходимо сравнить проводники с непроводниками и в какой-то мере их между собой противопоставить.

Существует *практическое обобщение*, когда человек воспринимает в предметах общее и действует, ориентируясь на это общее, не прибегая к словесно-логическому процессу обобщения и часто не сознавая того, что произошло какое-то обобщение. Так, иногда учащиеся некоторый учебный материал называют трудным и соответственно затрачивают на его усвоение большие усилия, не понимая, в чем именно заключается трудность такого материала и чем он труднее другого.

Логическое обобщение неразрывно связано с процессом *абстрагирования*.

Учащиеся часто должны отвлекаться (абстрагироваться) от ряда конкретных качеств и свойств предмета, чтобы отдельные качества и свойства, общие целому ряду предметов, выделить для специального рассмотрения. Так, при изучении свойства металла, такого, как твердость или плавкость, не обращается внимания на то, большой взят кусок металла или маленький, имеет он круглую или квадратную форму и т. п.

Благодаря абстрагированию имеется возможность делать широкие обобщения и глубже познавать предмет. Так, грамматические категории являются продуктом абстрактного мышления человека и вместе с тем они необходимы для усвоения знаний.

Учащиеся иногда не понимают объяснений преподавателя только потому, что не могут отвлечься от некоторых конкретных признаков предмета или явления. Например, некоторые младшие школьники не относили лиственницу к хвойным деревьям потому, что ее название будто бы противоречит этому, помидоры не относили к овощам, так как по внешнему виду они не похожи на морковь и свеклу. Привыкнув считать воздух газообразным, учащиеся первое время с некоторым недоверием относились к тому, что он может быть жидким.

Без абстрагирования нельзя сформировать никакого понятия. Поэтому воспитание способности к абстрактному мышлению, осуществляемое прежде всего при формировании понятий, составляет одну из важнейших задач умственного воспитания школьников.

Противоположен абстрагированию и вместе с тем тесно с ним связан и процесс *конкретизирования*, или *конкретизации*.

Конкретизация — процесс иллюстрирования или пояснения общего положения при помощи примера. Конечно, невозможно

конкретизировать такое положение, которое непонятно, например невозможно проиллюстрировать закон Архимеда о давлении жидкости на погруженное тело, если этот закон непонятен учащимся или неверно сформулирован.

К мастерству преподавания относится среди других умений и умение придумывать удачные примеры и хорошо их анализировать. Учителю не следует ограничиваться примерами, имеющимися в учебнике, чтобы они не ассоциировались учащимися таким образом, что придумывание других примеров оказалось заторможенным. Примеры должны быть многочисленны и разнообразны, чтобы у учащихся связи между общим положением и примерами были достаточно пластичны.

Но следует избегать и такого недостатка, когда примеров много, но они слабо проанализированы и их связь с соответствующими общими положениями остается недостаточно ясной.

Учащиеся должны уметь самостоятельно придумывать примеры из своих наблюдений и прочитанных книг, практического опыта. Чем больше преподавание связано с жизнью, практикой, тем легче учащимся оперировать конкретными примерами.

Пример может быть относительно правильным, но недостаточно удачным. На предложение учителя «привести пример вершины горы» среди удачных примеров учащиеся приводили и такие относительно правильные, но неудачные: «На Кавказе много вершин гор» (пример слишком широк, не конкретен); «Когда мы с отцом ездили в Сибирь, видели вершины» (пример неясен, неопределен); «Везувий» (этот пример лучше было бы привести для иллюстрирования вершин действующих вулканов). Эти примеры можно назвать относительно правильными потому, что мысль учащихся в общем шла в правильном направлении, но приведенные ими примеры не были достаточно ясны, конкретны и убедительны, так как иллюстрируемое понятие не сопровождалось отчетливыми представлениями.

Абстрагирование и конкретизация — процессы, взаимно связанные. Соотношение между ними у учащихся проходит такие этапы:

1. *Общее как результат абстрагирования и конкретное выучивается без понимания внутренней связи между ними.*

2. *Связь между общим и конкретным ограничена указанием лишь некоторых признаков, по которым конкретное или единичное относится к общему* (яблоко — плод, так как растет на дереве).

3. *Единство между общим и конкретным осознается только в пределах примеров, взятых из объяснения учителя и учебника.*

4. *Единство общего и конкретного раскрывается на удачных самостоятельно подобранных примерах.*

Последовательно, планомерно изучая материал, преподаватель приучает учащихся к *систематичности* мышления. Ушинский сравнивал голову, наполненную отрывочными, бессвязными знаниями, с кладовой, в которой все находится в беспорядке и где ничего нельзя отыскать, а голову, где имеется лишь система без знаний, с лавкой, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.

Учащиеся в процессе усвоения знаний приобретают умение различать логические связи: род — вид, подчинение — соподчинение, формы: описательную, повествовательную, рассуждения, пользоваться схемами, соотносить каждое получаемое знание к тому или другому отделу или подотделу, соблюдать должную последовательность в доказательствах.

Работа по развитию устной и письменной речи учащихся является могучим средством воспитания их мышления: анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования и конкретизации, систематизации.

Школа учит детей материалистически объяснять процессы развития природы и общества, рассматривать явления и предметы в их связи с другими явлениями и предметами, в развитии, в борьбе противоположностей, в частности отмирающего старого с прогрессивным новым. Учащиеся начинают познавать конкретность истины, т. е. зависимость суждений о предмете от изменяющихся условий и обстоятельств, в которых предмет находится и развивается. Вооруженный марксистско-ленинской теорией, учитель воспитывает у учащихся диалектическое мышление, закладывает основы формирования коммунистического мировоззрения.

5. РОЛЬ ПАМЯТИ И ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ

В учебной деятельности школьников работа *памяти* играет весьма существенную роль. Надо различать первоначальное запоминание при восприятии новых знаний на уроке и запоминание в виде закрепления знаний, например во время специальных занятий в классе на повторение учебного материала или при подготовке домашних уроков.

Память при усвоении нового материала.

Когда учащиеся слушают на уроке объяснение учителем нового материала или рассматривают демонстрируемые наглядные пособия, то они должны многое в этом материале запомнить. Та работа памяти, которая требуется от учащихся на уроке при ознакомлении с новым материалом, относится к процессам *непосредственного запоминания*, в то время как при закреплении знаний требуется в собственном смысле *заучивание.*

Для непосредственного запоминания прежде всего характерно то, что оно не имеет ярко выраженной *мнемической направленности* или цели в первую очередь запомнить учебный материал. Запоминание здесь отступает на второй план перед основной задачей: понять, осмыслить новый материал. Не случайно процесс сообщения на уроках новых знаний часто называется объяснением. Перед учителем стоит главная задача: преподнести учебный материал возможно более ясно и отчетливо, чтобы он был усвоен учащимися не формально, а сознательно.

Некоторые учителя при объяснении стремятся в первую очередь к тому, чтобы ученики больше запомнили, менее заботясь об осмысливании ими получаемых знаний, что приводит обычно к формализму в усвоении. Например, учителя требуют на уроках повторять определения, смысл которых еще до конца не понят детьми, и вполне удовлетворяются тем, что ученики это делают с достаточной точностью. На самом деле такого рода «знания» никакого жизненного значения не имеют, так как не являются в достаточной мере осознанными.

Как показали исследования, преждевременная мнемическая направленность может отрицательно сказаться на понимании, мешать осмысленному изучению материала; может вызвать стремление запоминать все, в том числе и детали, а также запоминать точные формулировки и в тех случаях, когда этого не требуется для первоначального усвоения.

Хотя при первоначальном усвоении нового материала мнемическая направленность не является основной, а при некоторых условиях может даже мешать пониманию, все же запоминание в процессе усвоения занимает значительное место. Можно сказать более: без некоторого предварительного запоминания не может быть и понимания — эти два процесса взаимно связаны. Удерживая в памяти основной ход мысли учителя, учащиеся могут понять объясняемый им материал. Нередко ученики прибегают по собственной инициативе к записыванию объяснений учителя, стремясь облегчить при восприятии нового материала первоначальное его запоминание.

Память так важна для понимания, что учителя с полным основанием, не надеясь на непосредственное запоминание учениками материала, дают на уроках специальные упражнения на его закрепление.

Непосредственное запоминание имеет еще ту особенность, что оно по сравнению с заучиванием (закреплением знаний) является более непроизвольным. Непроизвольность запоминания на уроках заключается не только в отсутствии доминирующей направленности на запоминание, но и в том, что весь процесс запоминания включается в такую деятельность, при которой процесс запоминания учащимися часто даже не осознается. При хорошем преподавании многое, как выражаются ученики, «запоминается само собой».

Непосредственно запоминается всегда новый материал. Это обстоятельство, с одной стороны, повышает у ученика интерес к приобретению новых знаний и тем самым облегчает их запоминание, а с другой стороны, может вызвать затруднения в запоминании даже необходимого, если новое не связано с тем, что уже ранее усвоено. Понимание нового требует некоторого анализа, сравнения с имеющимися знаниями — все это затрудняет запоминание, если учитель не делает специальных указаний на связь новых знаний с тем, что ученикам известно, или не заинтересовывает учеников новой темой.

Обычно запоминание нового материала на уроке не является столь полным и точным, как при заучивании. Нельзя требовать от учащихся, чтобы они запоминали все содержание объяснений учителя и, в частности, все формулировки. На уроках ученики запоминают наиболее существенное и те конкретные факты и примеры, которые непроизвольно запечатлеваются благодаря своей яркости, интересности.

Из анализа особенностей непосредственного запоминания можно сделать ряд педагогических выводов:

1. Учителя должны избегать длинных и сложных формулировок, которые загромождают память ученика.

2. При планировании урока учителю следует продумать, что из нового материала учащиеся должны не только понять, но и запомнить на уроке, какие для этой цели необходимы упражнения.

3. В материале надо выделить то, что ученики должны записать.

4. Всю работу по непосредственному запоминанию следует подчинять основной задаче: сознательному усвоению.

5. На уроке при сообщении нового материала полезно повторять ранее выученное в той мере, в какой новое связано со старым, и таким образом облегчить усвоение новых знаний.

Процесс запоминания нового материала в значительной мере зависит от содержания этого материала и от характера той деятельности, в которую включено запоминание. Так, на уроках литературы учащимися сравнительно легко запоминается делаемый учителем анализ литературного произведения. При обучении грамматике непосредственное запоминание гораздо труднее и учителю надо применять ряд приемов, например делая обучение возможно более наглядным, чтобы учащиеся не только поняли то или другое правило, но и запомнили его. На уроках по математическим дисциплинам предъявляются повышенные требования к точности непосредственного запоминания. Нельзя, например, понять арифметическую задачу, не запомнив условий с числовыми данными. Запись этих условий не освобождает ученика от необходимости при решении задачи удерживать в памяти соответствующие числа, иначе ему придется постоянно обращаться за справками, что затруднит процесс решения.

Заучивание. *Заучиванием* называется преднамеренное запоминание материала, не поддающегося запоминанию сразу, а поэтому требующего повторений.

Оно прежде всего имеет ярко выраженную мнемическую направленность. Если ученик при заучивании, поняв материал, делает отсюда прямой вывод, что он его уже знает и может рассказать, то он часто впадает в ошибку.

Заучивание — это всегда произвольное запоминание. Роль воли, волевых усилий в нем весьма значительна. Заучивание — подлинный труд, и потому утомляемость при заучивании гораздо больше, чем при непосредственном запоминании, когда, как говорилось выше, самый процесс запоминания порой даже не замечается, протекает как бы сам собой.

Заучивание обычно связано с некоторыми специальными задачами, например запомнить точно, полно и прочно. Экспериментальные исследования показали, что процесс запоминания при разных условиях протекает различно. Например, если поставлена основная задача запомнить учебный материал наиболее полно, то при этом процесс чтения замедляется, происходит работа по связыванию частей текста в одно целое; если основная цель заключается в точности запоминания, то при чтении требуется большая четкость восприятия каждой части текста, происходит мысленное повторение отдельных небольших частей текста; роль двигательных и в особенности речедвигательных моментов здесь гораздо заметней, чем при направленности на полноту запоминания.

Заучивание почти всегда должно быть прочным, т. е. заучиваемый материал надо сохранять в памяти продолжительное время.

Заучивание — процесс весьма ответственный, так как в подавляющем большинстве случаев, если не всегда, оно подлежит проверке или контролю. Поэтому часто при заучивании материал не только неоднократно воспринимается (например, прочитывается текст по книге), но и воспроизводится, как бы репетируется ответ.

Когда дома заучивается материал, объясненный учителем на уроке, то такого рода работа памяти обычно называется работой по закреплению знаний. Следует подчеркнуть, что целью ее является именно *закрепление*, а не простое повторение знаний. Можно много раз повторить правило и не сделать его прочным достоянием ученика и можно меньше его повторять, но поупражняться на различных новых примерах, поясняющих это правило, и тогда это правило сознательно и прочно закрепится у ученика.

Процесс заучивания может носить различный характер в зависимости от содержания того, что заучивается, но, несомненно, при заучивании всякого материала имеют место некоторые об-

щие закономерности, знание которых поможет учителям лучше организовать учебную деятельность детей.

Качества хорошей памяти.

От учащихся требуются такие качества памяти, как полнота и точность запоминания, прочность сохранения приобретаемых знаний и живость воспроизведения.

Полнота запоминания заключается в том, что у ученика удерживается в сознании и, когда это нужно, воспроизводится все то содержание, которое соответствует поставленной задаче. Если нужно дословно запомнить, например, стихотворение, то нельзя опустить ни одного слова. Если требуется запомнить ход мыслей, переданный своими словами, то должны быть воспроизведены все мысли и в должной последовательности. В ряде случаев полнота запоминания невозможна без последовательности; особенно это относится к повествованиям. Если, например, ученик запомнил все детали рассказа, но в совершенно иной последовательности, нарушающей правильное изложение, то о полноте запоминания не может быть речи. Полнота запоминания включает не только запечатление всех элементов материала, но и их необходимых связей.

Обычно от учащихся требуется *точность* запоминания с тем, чтобы они приучались чувствовать ответственность за то, что они выучили. Во многих случаях нет необходимости требовать буквального запоминания, но нужно всегда бороться с неряшливостью запоминания, когда ученик запечатлевает материал «приблизительно», переставляет в числе порядок знаков, коверкает имена и т. п.

Прочное запоминание рассчитано на длительное сохранение в памяти, на то, чтобы выученный материал мог быть воспроизведен учениками спустя долгое время после заучивания. Прочность запоминания означает также более глубокое внедрение материала в круг имеющихся у учеников знаний, его жизненного опыта и деятельности.

Живость воспроизведения состоит в том, что выученный материал вспоминается учениками достаточно быстро и тогда именно, когда нужно. Бывает, что на заданный вопрос ученик не может сразу ответить, вспоминает его лишь тогда, когда уже сел на место. Учеников надо систематически приучать быть постоянно готовыми воспроизвести то, что выучили. Причем, живость воспроизведения следует сочетать с вдумчивостью, без которой воспроизведение бывает неточным, случайным.

Зависимость запоминания от связанной с ним деятельности.

Процесс образования связей возможен лишь при достаточно активном состоянии коры больших полушарий, при наличии в ней очагов возбуждения. Активность запоминания с физиологической стороны означает, кроме того, активизацию ориентировочно-исследовательского рефлекса, а также расширение связей через включение большего числа

нализаторов (в том числе и кинэстезических) при регулирующей деятельности второй сигнальной системы.

Многочисленные наблюдения показали, что лучше запоминается материал тогда, когда запоминание происходит в какой-то **активной деятельности** ученика. Такая деятельность прежде всего характеризуется наличием должного внимания. Можно десять раз прочитать заданный урок и не запомнить, если читать без внимания. У ученика на уроке многое как бы проходит мимо него не потому, что он не слышит слов учителя, а потому, что слушает без достаточного внимания и поэтому не может их запомнить. Точно так же запоминание легче протекает в деятельности, которая учеников **интересует**. Пробуждая серьезный интерес учащихся к предмету, учитель тем самым создает одно из условий быстрого и прочного запоминания.

Продуктивность запоминания существенным образом зависит от того, существует ли установка на запоминание, т. е. что́ именно необходимо запомнить, с какой точностью, полнотой и прочностью. Можно много раз прочитать материал и не запомнить его, если не знаешь, что нужно будет рассказать о прочитанном.

Заслуженная учительница А. М. Дерябина, имеющая многолетний опыт педагогической работы, говорила:

«Самое главное мы стараемся запомнить навсегда. Пройдем какое-либо правило, я спрашиваю учеников: «Запомнили?». Отвечают: «Запомнили». «До завтра или надолго?» — «Навсегда»,— обычно отвечают они».

Сознание необходимости запомнить надолго, навсегда способствует прочности запоминания.

Особенно важно знание цели запоминания для его прочности. В экспериментальных работах А. А. Смирнова и других предлагалось запомнить два рассказа, причем в инструкции указывалось, что проверка заучивания одного рассказа будет проведена на следующий день, а относительно второго рассказа было сделано предупреждение, что его надо запомнить надолго. На самом деле проверка обоих рассказов производилась через четыре недели. Оказалось, что второй рассказ (с задачей запомнить надолго) ученики помнили лучше, чем первый (без направленности на прочность запоминания).

Иногда учителю при задании урока полезно предупредить, что этот материал нелегкий, требующий для заучивания особых усилий. В других случаях, наоборот, важно ободрить учащихся, сказав, что не следует бояться особых трудностей при заучивании учебного материала — он вполне может быть усвоен. У учащихся надо воспитывать сознание ответственности за подготовку уроков, готовность затратить необходимые усилия и уверенность, что при этих усилиях будут достигнуты успехи.

То, что является предметом активных самостоятельных действий, гораздо лучше запоминается, чем воспринимаемое пассивно.

Значение активной деятельности при запоминании настолько велико, что в некоторых случаях непреднамеренное запоминание, если оно включается в процесс деятельности, приводит к лучшим результатам, чем преднамеренное, но не включенное в определенную активную деятельность. В одном исследовании (А. А. Смирнова) испытуемым предлагалось запоминать предложение при двух условиях: при первом условии им ставилась задача запомнить, но никакой активной работы при этом они не выполняли, а при втором условии задача запомнить не ставилась, но предлагалось указать, какие из предложений неправильны по смыслу. Запоминание при втором условии было значительно более продуктивным.

На основании большого ряда экспериментальных исследований, посвященных запоминанию без мнемической направленности, П. И. Зинченко пришел к выводу, что решающее значение в функционировании и развитии памяти и в этих случаях имеет действие человека. Так, например, младшие школьники должны были решить пять арифметических задач готовых и пять составленных самими учениками. Через некоторый срок им было предложено воспроизвести числовые показатели тех и других задач. Оказалось, что числовые показатели в задачах, придуманных самими учениками, запомнились ими почти в три раза больше, чем в задачах готовых (соотношение воспроизведенных чисел 11 и 4 из 15 возможных).

Подобным образом, согласно опытам П. И. Зинченко, лучше запоминается материал, план текста которого составляется самим учеником, чем когда он пользуется готовым планом.

На основании исследований П. И. Зинченко и других, руководимых им психологов, можно прийти к тому выводу, что непроизвольное или непреднамеренное запоминание, если оно включено в целенаправленную деятельность, может быть эффективнее произвольного запоминания, оторванного от деятельности ученика. Чем содержательнее по своим задачам и получаемым результатам деятельность, тем выше уровень непроизвольного запоминания.

Но лучшие результаты дает *активное, целенаправленное, преднамеренное запоминание*. Экспериментальные научные исследования показали, что особенно хорошие результаты получаются, когда материал, который нужно запомнить, составляет содержание основной цели данной деятельности (например, заучивание стихотворения).

Это подтверждается и наблюдениями в школе. Достаточно сравнить запоминание самостоятельным путем выработанных понятий с запоминанием тех же понятий, усвоенных лишь со слов учителя.

Активность запоминания в существенной мере зависит от учителя, от применения на уроках более активных методов. Так, лучше запечатлевается в памяти то, что ученик одновременно

видит (картины, таблицы, раздаточный материал) и слышит (слова учителя). Наглядность обучения обычно помогает активности запоминания.

Следует чаще спрашивать учеников, чтобы при заучивании они всегда предполагали возможность опроса. Часто бывает так, что опрошенный ученик на несколько дней «успокаивается», предполагая, что его уже не вызовут отвечать урок. Если он даже добросовестно готовится к урокам, все же в такие дни его усвоение может оказаться недостаточно прочным.

Рекомендуется больше давать при заучивании задач, связывать сообщаемые знания с жизненной практикой, больше организовывать практических занятий. Разнообразя методы преподавания, учитель активизирует учащихся, делает учебный процесс более живым и тем способствует более легкому усвоению учащимися учебного материала.

Для активности запоминания важен темп работы, достаточно быстрый, но без вредной суетливости. Как говорилось выше (стр. 87), после овладения элементарным навыком чтения слишком медленный темп чтения (если материал не является специальным, например математическим) не помогает, а мешает вниманию и запоминанию.

Недостатки памяти у отдельных учащихся часто имеют свои корни не в том, что у них от природы слабая память, а в особенностях их характера: общей заторможенности, пассивности, нерешительности, неуверенности, которые делают процесс заучивания вялым и потому недостаточно продуктивным. Воспитание памяти поэтому нередко зависит от воспитания характерологических черт личности ученика.

Осмысленность запоминания.

В школе учащиеся должны запоминать материал осмысленно, сознательно. При *осмысленном запоминании* понимание материала как познавательная задача всегда предшествует его запечатлению. Роль второй сигнальной системы в таком запоминании неизмеримо выше, чем при запоминании механическом, т. е. путем простого повторения без осмысливания содержания заучиваемого материала.

В некоторых, редких случаях учащимся приходится запомнить материал, не имея возможности его осмыслить, опираясь на *внешние связи*. Таким образом, например, запоминаются иностранные слова по их звуковому составу, термины, смысловое значение которых ученику не может быть разъяснено (например, «квадрат», «междометие»). В последних случаях можно пользоваться *мнемотехническими* приемами (установление внешних ассоциаций). Например, запоминая начертание буквы «Ф», дети иногда сравнивают эту букву с «самоварчиком».

Иногда дети обнаруживают стремление механически заучивать то, что требует осмысливания. Это объясняется разными причинами: кажущейся недоступностью материала, трудностью

выразить его своими словами, привычкой ученика держаться ближе к тексту, чтобы быть более точным, недостатком уверенности в успешности такого заучивания (с тем чтобы передать текст своими словами).

Для лучшего понимания заучиваемого материала часто пользуются *смысловой группировкой* его содержания, т. е. разделением на подтемы. Смысловая группировка иногда требует перестройки материала, т. е. изменения порядка содержащихся в нем мыслей.

Для осмысливания заучиваемого необходимо также выделять главные мысли или *смысловые опорные пункты*. Некоторые учителя неправильно ориентируют учеников, говоря, что в учебнике все одинаково важно. Надо требовать знания всего материала, но в этом материале главные мысли должны служить своего рода вехами. Если при запоминании не следить за выделением существенного, то ученики будут запоминать беспорядочно, их знания не будут систематизированными, а значит, и прочными.

Исследования показали, что при запоминании с планом через 9 дней забывается 24,8%, а при запоминании без плана 43,2%, т. е. прочность запоминания с планом оказалась почти вдвое больше, чем в тех случаях, когда при заучивании не руководствуются планом (А. А. Смирнов). Поэтому для заучивания важно иметь план, в котором кратко излагаются основные вопросы, он может быть словесным, а также в форме наглядной схемы или чертежа.

При запоминании осмысленного материала в большом объеме динамика нервных процессов аналогична той, которая имеет место при запоминании бессмысленного материала, но лишь в небольшом объеме (исследование Е. Н. Соколова). Таким образом, напрашивается вывод о принципиальной важности дозировки предназначаемого для запоминания материала, так как при чрезмерной дозе принцип осмысленности запоминания в значительной степени теряет свое значение.

При осмысленном заучивании сохраняется правильный ход мыслей. Если надо на память описать предмет, то такое описание следует вести по порядку, переходя от одной части предмета к другой, не упуская связь между деталями и целым. Когда запоминается рассказ, то необходимо удержать в памяти последовательность событий, не перепутать то, что было раньше и что после. При запоминании рассуждений, доказательств важно отделить то, что доказывается, от того, чем доказывается, отделить существенное от несущественного.

Осмысленности запоминания содействует процесс сравнения, благодаря которому лучше анализируется материал. И. П. Павлов установил, что при образовании условного рефлекса имеет большое значение противопоставление условному раздражителю близких или сходных раздражителей.

Запоминание становится также более осмысленным, если содержание заучиваемого материала **соотносится с имеющимися знаниями**, если они связаны с жизненными наблюдениями детей и тем самым усиливается их значение.

Огромное значение для осмысленного запоминания имеет **речь**. Поэтому следует требовать от учащегося своими словами по-разному, но всякий раз правильно, передавать тот материал, который не подлежит буквальному заучиванию. То, что учащийся располагает разными формами выражения усвоенного материала,— одно из убедительных доказательств осмысленности его заучивания. Наоборот, зубрежка может привести к тому, что ученик, прикованный к тексту, пропустив два-три слова, сбивается и не может продолжать свой ответ.

Исследования (А. С. Новомейского, Т. П. Баранова) показали, что слово помогает запоминанию наглядного материала, а образы содействуют запоминанию материала словесного. Роль образа и слова в запоминании различна в зависимости от запоминаемого материала и возраста детей. Так, у младших школьников, с одной стороны, образы вообще больше имеют значение, чем слова, а с другой стороны, связь между образом и словом не столь тесная, как у более старших школьников.

Организация заучивания. При самом активном и осмысленном заучивании знания не будут прочными, если они не закреплены *повторением*.

Поэтому перед учителем стоит задача правильно организовать повторение учебного материала в классе.

Следует различать повторения при первоначальном ознакомлении учащихся с материалом, повторения для связи нового материала со старым, повторения-обзоры и повторения-тренировки.

Примерами *повторений при первом ознакомлении с материалом*, когда дается объяснение урока, являются: неоднократное повторение учителем трудных терминов, определений, повторение их (по требованию учителя) учащимися в устной или письменной форме.

Часто *старое повторяется при усвоении нового* материала. Так, рассказывая о приспособлении животного к условиям жизни, учитель вспоминает другие рассказы на ту же тему. Полезно делать такие повторения не только в пределах одной темы, но и нескольких тем и всего курса, чтобы новые знания были связаны с имевшимися ранее и чтобы новые знания усваивались не обособленно, а в системе.

Повторения обзорного характера имеют своей целью повторить известный раздел в целом, причем обычно на особых подробностях не останавливаются. Такого рода повторения помогают синтезировать полученные знания, делают их более систематизированными.

Наконец, под *повторениями-тренировками* понимаются специальные упражнения в воспроизведении материала, например

упражнения в грамматическом разборе для закрепления знания основных признаков части речи или упражнения в устном счете для закрепления знания арифметических действий.

При повторении следует вносить больше разнообразия как в содержание материала (новые дополнительные сведения, новые примеры, формулировки), так и в способы заучивания (разнообразные формы применения знаний на практике, решение задач, в которых привлекается сравнительный материал). Однообразные повторения притупляют у детей интерес к заучиваемому материалу, не пробуждают у них активность, делают их знания узкими и стереотипными.

Количество повторений должно быть достаточным. Некоторые учителя и ученики считают материал усвоенным в том случае, если он в первый раз повторяется безошибочно. Однако исследования показали, что не следует удовлетворяться таким числом повторений, которое достаточно для первого безошибочного воспроизведения, а надо добавить еще несколько повторений для закрепления.

В процессе заучивания при повторении материала необходимо приучать учащихся *активно воспроизводить* материал. В исследовании одна группа учащихся четырехкратно воспринимала определенный материал, а другая за это же время два раза материал читала и два раза его воспроизводила. Второй способ при опросе через час дал преимущество по сравнению с первым способом на 22,5%, при опросе через сутки — на 42,5% и через 10 суток — на 32,5% (В. С. Иванова).

Таким образом, ученикам при подготовке уроков следует не только внимательно и вдумчиво читать учебник, но и рассказывать, проверяя себя. При этом следует рекомендовать такой способ самоконтроля: прочитав часть урока и поняв ее, закрыть учебник и стараться рассказать все, что запомнил, не заглядывая в книгу. Если, как это обычно бывает, после первого рассказывания ученик замечает, что он некоторую часть забыл, пусть рассказывает дальше и, уже рассказав все до конца, читает учебник и восполняет пробелы. Такого рода самопроверка усиливает внимание и препятствует рассеянности, развивает интерес, повышает чувство ответственности при заучивании, позволяет выделить более важные и трудные части учебного материала, делает усвоение более организованным.

Важным требованием к хорошей организации повторений является и их *своевременность*.

Согласно экспериментальным данным, при заучивании трудного материала многое забывается вскоре же после заучивания. Если отложить повторение на продолжительный срок, то придется многое усваивать заново: необходимо работу по повторению начинать вскоре после первоначального усвоения.

Многочисленные исследования показали, что лучше *распределять повторения во времени,* чем их концентрировать в опре-

деленный короткий период. При этом от учителя требуется распределять повторения в течение всего учебного периода (четверти, года). При такой организации повторений процесс запоминания становится более разнообразным и интересным, работа протекает более активно и материал прочнее сохраняется в памяти.

Согласно учению И. П. Павлова, синтезирование как весьма важный корковый акт может совершаться и в заторможенных участках полушарий головного мозга и давать неожиданный эффект. Можно предположить, что при распределенном заучивании имеются большие возможности для такой «незаметной», несознаваемой человеком синтетической деятельности коры, способствующей закреплению образовавшихся временных связей.

Правильная организация заучивания совершенно необходима и при подготовке учащихся к урокам. Если, например, на усвоение одного и того же материала надо затратить два часа, то лучше два дня заниматься по часу, чем проработать два часа в течение одного дня. Однако при этом учитываются особенности изучаемого материала: очень важно, чтобы за каждый период было усвоено нечто законченное и чтобы между повторениями не было слишком больших промежутков времени. Также надо рекомендовать на первые повторения давать несколько больше времени, чем на последующие. Исследование вопроса о запоминании учащимися IV классов правил сложения и вычитания десятичных дробей показало, что при равном распределении заучивания во времени ошибочных решений на одного ученика было в среднем 0,53%, а когда на первые занятия давалось больше времени, то ошибочных решений на одного ученика в среднем было лишь 0,33% (М. Н. Шардаков).

При заучивании надо иметь в виду и тот факт, что в однородном по содержанию материале (например, ряд чисел, названий) легче запоминаются начало и конец. Начало легче запоминается потому, что оно обычно более привлекает внимание и интерес, а конец легче запоминается потому, что, во-первых, далее не следует другой запоминаемый материал, который мог бы в известной степени вытеснить предшествующий, а во-вторых, последнее запечатление наиболее свежо в памяти. Отсюда следует, что при усвоении однородного по содержанию материала следует обращать особое внимание на части, расположенные в середине. Для разнородного по содержанию материала это правило имеет меньшее значение, так как здесь большая или меньшая трудность запоминания определяется не только местом расположения той или другой части материала, а ее сравнительной с другими частями интересностью, простотой изложения, яркостью.

Много экспериментальных исследований посвящено вопросу — как лучше заучивать материал: в целом или по частям.

При *заучивании в целом* весь материал читается и повторяется целиком, а *при заучивании частями* материал разбивается на части и каждая часть заучивается отдельно.

Наиболее целесообразным надо считать *комбинированный способ заучивания.* Он состоит в том, что сначала ученик внимательно прочитывает все заданное к следующему уроку, затем учит по частям, по разделам, параграфам, представляющим некоторое смысловое целое. При этом для специального заучивания выделяются наиболее трудные места, например определения, формулы, термины, цитаты. Проделав эту работу, ученик снова читает и повторяет весь урок в целом.

Если материал содержит несколько самостоятельных частей, например два грамматических правила, то лучше заучивать эти части отдельно. В таких случаях их объединение было бы искусственным. Не рекомендуется разбивать на части материал небольшой, нетрудный и целостный по содержанию. Так, небольшие стихотворения лучше заучивать не комбинированным методом, не по частям, а в целом.

Однако нельзя утверждать, что, чем больше повторений, тем лучше запоминание. В исследовании, посвященном воспроизведению учащимися VI и IX классов текстов литературных, общественно-политических и естественнонаучных, установлено, что наиболее эффективными для воспроизведения этих текстов были первое и второе чтение, менее эффективными третье и четвертое и совсем неэффективным пятое (К. А. Комиссарчик). Видимо, излишние повторения теряют свое положительное значение, так как процесс заучивания приобретает менее активный и осмысленный характер.

Повторение на разных этапах заучивания имеет специфические особенности, и потому каждое новое повторение должно отвечать поставленной перед ним задаче. Активное и сознательное отношение к заучиванию одним из своих показателей имеет то, что ученик каждое повторение рассматривает с определенной целью, например в одних случаях запомнить трудные места, в других овладеть формулировкой, в третьих сохранить в памяти последовательность мыслей и т. п.

Условия воспроизведения усвоенного материала.

Иногда ученик, хорошо, добросовестно подготовившийся к уроку, отвечает хуже, чем он ожидал. Очевидно, существуют благоприятные и неблагоприятные условия не только для запоминания, но и для последующего *воспроизведения* материала.

Активность, осмысленность заучивания и правильная организация повторений сохраняют свое значение в дальнейшем при воспроизведении материала. Наряду с ними имеются и другие условия, которые содействуют лучшему воспроизведению знаний.

Уверенность ученика в том, что урок им достаточно усвоен и будет воспроизведен, способствует хорошему ответу. Наоборот,

если ученик сомневается, боится, что он «не знает», что «все забыл», то такого рода малодушное настроение во время ответа может привести к тому, что он не сможет вспомнить то, что было им выучено. Физиологически такого рода случаи означают наличие сильного возбуждения подкорковых узлов, затормаживающее образование и оживление связей в коре больших полушарий мозга. Хорошие учителя правильно делают, когда ободряют учеников, добросовестно готовящихся к урокам. Конечно, развязность учеников, не приготовивших урока, но только делающих вид, что знают, заслуживает всяческого порицания.

Чем чаще учащихся спрашивают, тем легче им отвечать, так как у них вырабатывается *готовность к ответу*. Надо добиваться, чтобы ученики одинаково готовились к каждому уроку, и одним из способов, стимулирующих их к этому, является опрос не по очереди, а иногда и совсем неожиданно для ученика.

Следует как можно больше *связывать данный материал с другим ранее известным*, чтобы образовалось больше опорных пунктов. Наблюдения показывают, что чаще ученики неожиданно забывают отдельные термины, числа, собственные имена, и, наоборот, глубоко укоренившееся и представляющее нечто целое, систему, удерживается прочно и быстро воспроизводится.

Более полному и точному воспроизведению помогает *план*, обычно составляемый учеником в уме. Некоторые ученики, отвечая урок, как бы мысленно переходят от одной страницы к другой, не удерживая в сознании темы и основного ее стержня. В таких случаях ответ может быть недостаточно сознательным: мелочи будут воспроизводиться, а самое главное неожиданно опущено.

Надо приучать детей отвечать неторопливо. Необходимо, чтобы они хорошо поняли вопрос учителя и вдумчиво давали ответ, конечно, не теряя при этом напрасно времени.

В процессе воспроизведения изменяется структура, а отчасти и содержание воспроизводимого материала. Исследование А. Г. Комм выявило, что эта реконструкция выражается в отборе или отсеве материала, в выделении главного, в обобщении содержания, в перестройке плана текста, во внесении нового содержания, в выводах, не имеющихся в тексте, в разного рода словесных заменах. Реконструкция при воспроизведении зависит от уровня активной мыслительной деятельности, а также от установки: воспроизводить точно по тексту или более свободно. Чем больше отдаляется воспроизведение от заучивания, тем сильнее сказывается влияние реконструкции.

Учителя должны поощрять целесообразное реконструирование учащимися материала при воспроизведении — это является показателем их умственной активности; нужно отучать учащихся от такой реконструкции, при которой воспроизведение становится неправильным и беспорядочным.

Учащиеся должны уметь припоминать, т. е. воспроизводить, *преодолевая* известные *затруднения* (если усвоенный материал оказался по какой-либо причине забытым) и прилагая при этом некоторые усилия. Ушинский подчеркивал, что упорное припоминание — есть труд иногда нелегкий, что надо приучать детей к этому труду, так как причиной забывчивости часто бывает леность вспомнить забытое. Нетерпеливые учителя, подсказывающие детям, припоминающим забытое, этим самым, как говорил К. Д. Ушинский, портят их память.

Хороший учитель осторожно прибегает к так называемым наводящим вопросам, которые нередко не приносят помощи, а сбивают ученика, лишают его надлежащей уверенности и ответственности, приучают отвечать «под суфлера». Наводящие вопросы допустимы в случаях, когда ученик, хорошо отвечающий урок, неожиданно, может быть, под влиянием волнения, что-либо забудет.

В процессе *припоминания* забытого используются разные приемы. Часто прибегают к установлению внешних связей, стараясь ясно представить себе то, что ассоциируется с забытым. Например, ученик, чтобы лучше припомнить забытое положение из учебника, вспоминает, что это напечатано справа от рисунка мелким шрифтом.

Большую пользу приносит *прием осмысливания внешних связей*. Например, если забыт год рождения Пушкина, то вспоминается, что Пушкин родился в самом конце XVIII столетия. Затем ученик ставит перед собой вопрос: за сколько лет до начала нового, XIX столетия это произошло? Таким образом, может вспомниться и точная дата — 1799-й год.

Иногда применяется прием, представляющий своего рода *пробу на узнавание*. Например, забыв какое-либо имя, ученик перебирает в памяти разные имена, чтобы «натолкнуться» на забытое. Этот прием менее целесообразен, так как часто приводит к ошибочным ответам, когда вместо забытого вспоминается что-то похожее на него.

Экспериментальные исследования показали, что воспроизведению иногда мешает та деятельность, которая предшествовала процессу заучивания или непосредственно за ним следовала.

Так, для воспроизведения заученных четырехзначных чисел оказалось небезразличным, чем заполнен промежуток между заучиванием и последующим воспроизведением. Если после заучивания четырехзначных чисел заучивались другие числа, то всего удавалось в среднем выучить 15 чисел, а если этот промежуток заполнялся чтением стихов, то количество заученных чисел увеличивалось до 23 (исследования А. А. Смирнова).

Хорошее воспроизведение выученного урока зависит не только от ученика, но и от учителя, который должен так спрашивать, чтобы своими вопросами не сбивать ученика. Не следует

злоупотреблять вопросами в слишком общей, неопределенной форме, например: «Расскажи, о чем мы говорили на прошлом уроке».

Когда есть возможность дать несколько одинаково правильных ответов, эти ответы как бы тормозят друг друга. Например, ученик затрудняется определить какое-либо понятие, если определение, данное в учебнике, расходится с тем, которое сформулировал учитель на уроке.

Ученик затрудняется отвечать и в том случае, если учитель приучил его к вопросам в строгой, стереотипной форме, а потом задал ему вопрос в новой форме, непривычной для школьника. Если между формой вопроса и ответом образовалась очень тесная связь, то возникает затруднение дать ответ на вопрос, заданный в необычной форме, так как это связано с ломкой установившегося динамического стереотипа. Педагогический вывод следует сделать тот, что вопросы учащимся нужно задавать в разных формах. Не надо приучать учащихся связывать ответ с определенной формой вопроса.

И. В. Страхов отметил следующие виды ошибочного отношения учителя к затруднениям в ответах учащихся при устном опросе: а) нетерпеливость, выражающуюся в преждевременном обращении к классу; б) чрезмерную возбудимость учителя, приводящую к педагогически необоснованным замечаниям; в) постановку более легких и подсказывающих вопросов (педагог фактически отвечает вместо ученика); г) непрерывные реплики, перебивающие ответ ученика, и упрощение постановки вопросов даже при незначительных затруднениях. Все эти недостатки опроса снижают активность учащихся при воспроизведении материала, дезорганизуют ответ, понижают у учащихся чувство ответственности и уверенности.

Роль воссоздающего воображения в усвоении и закреплении знаний.

При усвоении знаний учащимся часто необходимо иметь *представления о предметах, которых не было в их прошлом опыте,* т. е. о предметах, никогда не воспринимавшихся. Так, работа над литературным художественным произведением в школе имеет своей задачей не только правильное и всестороннее понимание этого произведения, умение его анализировать с разных точек зрения, но и живое, конкретное представление о героях произведения, их действиях, поступках, душевных переживаниях. Строго говоря, без такого рода представлений не может быть достаточно сознательного усвоения литературного произведения.

Поэтическая речь образна и эмоциональна, она требует от учащихся создания соответствующих представлений с помощью воображения. Нельзя говорить о полном понимании стихотворения А. С. Пушкина «Зимний вечер», если учащиеся не переживут в чувствах и образах весь лиризм и задушевность этого стихотворения.

Экспериментальными исследованиями показано, что роль представлений при восприятии отдельных слов, фраз и художественных отрывков с описанием пейзажа различна. При восприятии отдельных слов представления не являются необходимыми для точного понимания воспринимаемых слов, но вызывают по ассоциации конкретные образы и тем самым позволяют лучше уяснить смысл этих слов. При восприятии предложений представления играют уже существенную роль для точного понимания текста, так как содержанием фразы является уже конкретный предмет. Более сложна роль представлений при восприятии художественного описания — здесь на первой стадии (до «вхождения в текст») необходим первоначальный неразвернутый образ, который на второй стадии (после «вхождения в текст») уже в более развернутой форме направляет весь процесс усвоения образа, придавая ему образно-эмоциональную форму (О. И. Никифорова). От учителя, приемов и методов его работы зависит, вызовут ли художественные средства литературного произведения эту образно-эмоциональную форму усвоения.

Для понимания образов литературных героев необходимо представлять их внешний облик по отдельным, очень тонким чертам.

Художественные иллюстрации помогают иметь правильные представления, но необходимо, чтобы учащиеся не только запоминали иллюстрации, но и *воссоздавали* художественные образы на основании словесного описания. Так, например художественные иллюстрации помогают иметь правильные представления о героях и происшествиях, изображаемых в литературных произведениях, но восприятие этих иллюстраций не устраняет необходимости того, чтобы учащиеся воссоздавали художественные образы на основании словесного описания. Для овладения художественным образом надо сочетать разумное использование наглядного материала с самостоятельной работой учащихся по формированию образов на основе описания. В противном случае художественная иллюстрация может ослабить обобщающую силу образов, устанавливая узкую связь между, например, литературным типом и его внешним видом по иллюстрации.

При усвоении географии учащимся необходимо представить условия жизни (материальную культуру, фауну, флору и т. п.) различных стран. Так, процесс создания представления на основе чтения карты включает в себя не только мыслительную работу (узнавание условных обозначений, перевод их в слова, установление причинных зависимостей), но и создание образа «картины», осуществляющееся воображением учащегося (исследование Е. Н. Кабановой-Меллер).

При выполнении картографических и топографических работ по географии у учащихся большое место занимают пространственные представления, которые являются не только продуктом

памяти, но и воображения, а вырабатываются при сочетании зрительной наглядности с точным словесным анализом.

Учителя географии рекомендуют учащимся для развития живых, эмоционально окрашенных представлений чтение увлекательной литературы, посвященной путешествиям, а также хороших приключенческих романов, например Жюля Верна, в которых раскрытие фабулы неразрывно связано с ярким описанием природы и людей разных стран.

Велика роль воображения и в усвоении истории — условий жизни общества в отдаленные от нас эпохи. Отсутствие правильных наглядных представлений нередко приводит к грубым ошибкам, свидетельствующим о формальном заучивании исторического материала. Примеры таких ошибок: «Загремела артиллерия» (во время Пунических войн); «Шуйского постригли, он стал без бороды»; «В 1905 году во время революции в Москву были стянуты моторизованные части». Для образования правильных исторических представлений работа воссоздающего воображения облегчается, если, как и на уроках литературы и географии, умело сочетается использование наглядных пособий со словесным описанием и разъяснением. Необходимо предостеречь как от механического запоминания того и другого (картины и описания), мешающего активной деятельности воображения, так и от бесконтрольности этой деятельности, когда она не регулируется восприятием (картин, муляжей и т. п.).

В исследовании А. З. Редько формирования представлений у учащихся при усвоении истории показано значение в этом процессе приемов описания и зарисовки. Оба эти приема полезны в их сочетании, но целесообразнее идти от наглядного образа к словесному описанию, чем обратно, от описания к зрительной наглядности. Этим достигается решение основной задачи: получение единого синтетического образа, в котором на первом месте будут выделены существенные детали, воспринимаемые наглядным путем и объясняемые с помощью слова.

Чтение хороших исторических романов помогает не только повысить интерес к изучению истории, но и обогащает учащихся яркими историческими представлениями.

В процессе политехнического обучения для усвоения элементов машиноведения, для овладения техническим черчением и т. п. важно развивать у учащихся так называемое *конструктивное воображение*, которое имеет не только воссоздающий, но и в некоторой мере творческий характер. Это воображение проявляется, например, в представлении технической детали в измененном виде, при вариациях пропорций частей. Развитие конструктивного воображения невозможно без упражнений в практической работе, требующей этого воображения, зрительная наглядность и словесное описание здесь недостаточны.

Представления воображения редко возникают сразу и в законченном виде, чаще всего происходит своеобразный процесс

поиска образа, формирующегося под влиянием как наглядного, так и словесного материала. Преждевременное появление образа, не подготовленное осмысливанием содержания усваивавшегося материала, может привести к тому, что он не облегчит усвоения материала. Могут возникнуть неправильные, модернизированные образы, например бояр в цилиндрах и т. п. (работа Е. И. Игнатьева).

Яркие и содержательные образы, часто эмоционально насыщенные, служат хорошей опорой для усвоения. Образы воссоздающего воображения имеют то преимущество перед образами памяти, что в них больше выражается активность учащихся, хотя эти образы труднее направлять и регулировать с тем, чтобы они точно отражали действительность.

Слабость воображения, проявляемая некоторыми учащимися, может быть связана с индивидуальными особенностями этих учащихся: вялостью, пассивностью, вербально-абстрактным складом ума, а иногда и несамостоятельностью, безынициативностью. Немалое значение имеет также и учитель — умелое использование им приемов и методов, побуждающих учащихся к созданию образов того, чего они никогда не видели, и предостерегающих от субъективизма и фантазерства (на уроках географии описание флоры и фауны различных стран, на уроках истории — быта и материальной культуры в различные эпохи, пересказ художественных произведений, свободные сочинения и т. п. с последующим анализом с точки зрения яркости и живости изображения и соответствия его действительности).

ГЛАВА ПЯТАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Умение. Школа не только дает учащимся знание основ наук, но и вооружает их рядом умений и навыков. Под *умением* следует понимать *успешное выполнение какого-либо действия* или *более сложной деятельности* с применением, а нередко и выбором правильных приемов, с учетом определенных условий.

Возможны знания, не сопровождаемые соответствующими умениями. Ученик может знать правило умножения дробей и не уметь выполнять это действие или может знать орфографические правила и не уметь писать грамотно. Умения относятся более к практической деятельности, к применению знаний.

Конечно, без знаний невозможно никакое сколько-либо квалифицированное умение. Если и бывают случаи, когда ученик приобретает умения путем слепого подражания, то, во-первых, и в таком случае умению предшествуют знания, получаемые путем наблюдения над образцом, а во-вторых, такого рода умения по слепому подражанию обычно бывают недостаточно сознательными и недостаточно квалифицированными.

Умение может быть выработано, если ученик прежде всего знает, *что* надо делать, *каких* результатов добиваться. Вот почему, например, при обучении письму учитель обычно дает образцы каллиграфически четко и красиво написанных букв, т. е. наглядно показывает ученикам, к какому результату они должны прийти.

Умения ученик может достигнуть при обязательном условии, если он знает правильные приемы, приводящие к должным результатам. Поэтому, обучая письму, учитель показывает, как правильно держать руку, в каком положении должна быть тетрадь, как делать нажим и т. п. Если действие выполняется неправильными, т. е. нецелесообразными приемами, то оно или вообще не достигнет цели, или же приведет к плохим результатам. Не зная правильных приемов письма, ученик может писать грязно, нечетко, некрасиво.

Прием — это способ выполнения действия. Правильный прием целесообразен в том случае, если наиболее экономно, т. е. быстро и без затраты лишних усилий, приводит к качественно высоким результатам. Можно хорошо выполнить то или иное действие различными приемами, например решить одну и ту же арифметическую задачу несколькими способами. Чаще всего из возможных способов выполнения действия все же один является наилучшим.

Кроме выбора надлежащих приемов, важно знать условия, требующиеся для достижения цели. Всякое действие происходит в определенных условиях. Для учащихся такого рода условия являются правилами. Например, про ученика нельзя сказать, что он умеет грамотно писать, если он старается списать из тетради товарища слова, в правильной орфографии которых сомневается. Самостоятельность работы — один из необходимых критериев для правильной оценки умения ученика писать грамотно.

Знание цели, приемов и условий действия или деятельности должно быть реализовано на практике, и только в этом случае приобретаются умения. Это относится особенно к приемам выполнения действия. Учащиеся должны не только знать приемы как обобщенные способы действия, но и владеть этими приемами, должны практически выполнять нужные действия.

Для умелого выполнения действия от учащихся часто требуются *координация движений, быстрота и точность,* координация зрения и движений и такие качества личности, как *уверенность, самостоятельность, организованность.* Наблюдения над детьми, приобретающими первоначальные умения читать, писать, считать, показывают, что нередко умение долго не достигается потому, что ученик или еще не овладел нужными движениями (речевыми при чтении, руки — при письме), или не приобрел нужной уверенности, недостаточно организует себя, например при списывании, не распределяет внимания между тем, с чего списывает, и своим письмом. Бывает так, что ученик с самого начала усвоения какого-либо действия берет непосильный для себя быстрый темп, или, наоборот, проявляет такую медлительность, которая делает весь процесс выполнения действия слишком вялым.

Существуют различные уровни умения, которые в школе оцениваются в зависимости от учебных задач и применительно к возрасту учащегося. После двух-трех месяцев обучения в первом классе ребенок должен уметь читать, но если бы так умел читать второклассник, то учитель вправе был бы сказать, что этот ученик читает еще очень плохо. Уметь «кое-как» означает выполнить действие, т. е. добиться результата, но без применения должных приемов и не добившись высокого качества. Уровень умения зависит как от улучшения приемов выполнения деятельности, так и от упражнений, позволяющих умение в значительной мере превратить в навык.

Для иллюстрации приведем психологическое исследование, в результате которого обнаружено несколько этапов овладения навыком чтения. На первом этапе учащиеся, ознакомившись с буквами, читают по слогам, по элементам текста; это слого-аналитическое чтение. Далее возникает этап становления синтетических приемов чтения, когда целостное чтение в значительной мере носит угадывающий характер и потому подлинной целостности этого процесса еще не достигается. Наконец, третья стадия — синтетическая ступень развития чтения, отличающаяся тем, что процессы восприятия, осмысливания содержания читаемого объединяются в единый целостный акт (Т. Г. Егоров). Нельзя сказать, чтобы дети, стоящие на этапе слого-аналитического чтения, не умели читать, но это умение совершенствуется, изменяясь качественно в зависимости от приемов чтения.

Можно различать первоначальное умение, которое выражается в первых удачных опытах выполнения действия с получением должных результатов от более высоких его стадий развития, которое всегда требует практики, упражнения и постепенно превращается в навык, что ни в какой мере не ограничивает возможности дальнейшего его совершенствования.

Лежащий в основе умения физиологический механизм еще мало исследован. Можно предположить (как это сделал Е. И. Бойко), что при всяком умении в коре головного мозга образуется сложное сочетание двух видов связей. Одни связи — второсигнальные, словесные, характеризующиеся известной степенью отвлечения и обобщения (усвоение словесной инструкции при выработке умения). Другие связи — межсистемные, при которых или возбуждение, вызванное словом, передается в первую сигнальную систему (переход от словесной инструкции к зрительной ориентировке и к выполнению действия), или, наоборот, первосигнальное возбуждение передается во вторую сигнальную систему (например, выполняемое действие контролируется инструкцией). Уровень умения зависит как от быстроты и точности, так и от системности образования связей обоих типов. Образование умения — процесс эффективной организации этих связей.

Умение может быть приобретено различными путями: при подражании образцам, резко запечатлевающимся примерам, путем проб и упражнений, но оно всегда требует какой-то деятельности, практики. Для выработки умения характерен переход от работы с чужой помощью, с поправками и т. п. к работе самостоятельной, с большой при этом ролью умственной деятельности, заключающейся в нахождении и применении способа решения задачи (З. И. Ходжава). Более спорно утверждение этого автора, как и некоторых других, что умение проявляется только там, где нет повторения. Факты показывают, что свое умение человек может проявить, как раз повторяя действие, не уклоняясь от образца.

Навык. Под *навыком* понимается закрепленное упражнением умение выполнять то или иное действие. Навыки относятся только к умелым действиям, в то время как привычки могут закреплять и неправильные, неудачные действия или их отдельные приемы. Возможно умение, не закрепленное упражнением и, таким образом, не перешедшее в навык. Ученик может уметь устно считать, но при недостаточном опыте в этом его устный счет не имеет той точности и беглости, которые достигаются упражнениями.

Существует мнение, что не все умения становятся навыками. Выражается, например, сомнение в том, что умение писать сочинения может перейти в навык. Но факты показывают влияние упражнений на любую, даже самую творческую деятельность, что выражается в переходе элементов этой деятельности в навыки. Только при ошибочном понимании навыка как целиком автоматизированного действия возможно противопоставление навыка умению. Превращение умения в навык не простой, прямолинейный процесс, как говорилось выше; умение, благодаря упражнениям, совершенствованию в практике, поднимается на более высокую ступень, для которой в свою очередь характерна частичная автоматизация деятельности.

С другой стороны, нет такого навыка, в основе которого не лежало бы первоначальное умение, постепенно совершенствовавшееся в процессе практики, упражнения.

Физиологически навык означает наличие в коре головного мозга динамической стереотипии, т. е. устойчивых, слаженных систем связей. Переход от умения к навыку выражается в упрочении этой стереотипии, в усилении первосигнальных координаций (при автоматизации действий) и вместе с тем в своего рода перераспределении очагов возбуждения в коре: образовании новых очагов согласно новым уровням умения.

Когда мы говорим, что в навыке умение закрепляется, это не означает неизменности этого умения. Наоборот, как далее увидим, в процессе упражнения умение совершенствуется: оно одновременно и закрепляется и улучшается. Это улучшение может идти по многим направлениям.

Прежде всего часто действие ускоряется. Достаточно для иллюстрации сравнить темп чтения первоклассников в конце первой и в конце второй четверти. Если в первой четверти ученик, еще не овладев элементарными приемами чтения, будет стремиться читать быстро, то при чтении будет возникать больше ошибок (пропуски, искажения текста). А в конце года по мере совершенствования техники чтения у него соответственно повышается и скорость чтения.

Действие на стадии навыка более точно, в нем менее ошибок. Ученик, который приобрел первоначальное умение писать, пока оно не перешло в навык, нередко допускает неточности, например выходит из строки, иногда пропускает отдельные буквы

и т. п. При закреплении умения писать количество ошибок в письме значительно уменьшается.

Приобрести навык означает сделать работу не только более быстрой и точной, но и выполнять ее более уверенно. Не имея навыка в решении задач, ученик, иногда даже давая правильный ответ, спрашивает учителя, верно он решил или нет. Так как навык означает владение умением, то вполне понятно, что он сопровождается чувством уверенности.

При формировании навыка, благодаря упражнению, перестраивается структура деятельности. Так, например, при обучении письму учащиеся выписывают графические элементы сначала каждый отдельно (отдельные акты письма), затем объединяя их в буквы, и, наконец, у детей формируется целостный процесс письма слогов и слов. Подобным образом при чтении учащиеся последовательно переходят от чтения по буквам к чтению по слогам и целыми словами и предложениями.

Одной из тенденций перестройки структуры деятельности в процессе упражнения является *переход от работы мелкими единицами к работе с более и более широкими — целостным объединением* их (буква — слог — слово — предложение). При изучении психологии обучения арифметике обнаружилось повышение уровня аналитико-синтетической деятельности и усложнение связей по мере овладения навыками счетных операций и решения арифметических задач.

Другой тенденцией перестройки структуры деятельности в процессе упражнения является *более экономное выполнение деятельности* в смысле ликвидации лишних движений, вспомогательных приемов, которые, по выражению одного педагога, «снимаются, как леса при постройке дома», по мере того как ученик овладевает навыком.

Третья тенденция перестройки структуры деятельности в процессе формирования навыка — это *автоматизирование* целого ряда элементов деятельности. Часто называют навык автоматизированным действием, которое протекает при пониженном процессе возбуждения в коре головного мозга. Действительно, многое в навыке выполняется без прямого контроля сознания. Хорошо читающий ученик не замечает, как протекает самый процесс чтения слов и предложений, его внимание направлено на содержание книги. Применение таблицы умножения при решении примеров и задач часто также совершается автоматически. Характерно для навыка и то, что те усилия, которые иногда его сопровождают, мало сознаются. Утомление после такого рода деятельности, в которой многое автоматизировано, может для человека оказаться неожиданным. Так, ученик IV класса, хорошо владеющий навыком выразительного чтения, прочитав на школьном вечере одно за другим три длинных стихотворения, заявил товарищу: «Кажется, я устал. Но с чего бы? Ведь я двадцать раз читал эти стихи».

Роль автоматизмов в навыках настолько велика, что без них невозможно овладевать навыком. Например, если ученик V или VI класса при чтении будет фиксировать свое внимание на том, как он читает каждую букву, как он произносит (хотя бы про себя) каждое слово, то он не сможет полностью осмысливать текст.

Но нельзя считать навык автоматическим действием, лишенным всякого контроля со стороны сознания. Одним из признаков совершенства (мастерства) навыка является то, что в нужный момент сознание вмешивается и направляет деятельность. Так, ученик, вполне овладевший навыком чтения, приспосабливает темп чтения к содержанию материала, иногда останавливаясь для разбора нового, незнакомого слова. Даже в таком навыке, как ходьба, сознание должно вмешиваться, как только на пути встречаются затруднения или если больна нога, или приходится идти по незнакомой пересеченной местности.

Чем сложнее навык, тем больше в нем роль сознания, так как очень часто сложный навык требует выбора приемов работы применительно к различным условиям.

Сознание осуществляет свой контроль над навыком, подчиняя деятельность поставленной задаче или цели и тем самым препятствуя отвлечению в сторону, если это мешает достигнуть цели. При проверке своей письменной работы ученик должен внимательно прочитать каждое слово и букву, а если он будет читать эту работу так, как читает книги, то не сможет ее проверить.

Таким образом, навык контролируется сознанием в том смысле, что при этом предупреждаются ошибки и оценивается результат работы.

Особенно велика роль сознания в процессе овладения навыком, в котором основную роль играет упражнение.

Процесс упражнения. *Упражнение* — это организованное, т. е. целенаправленное и вооруженное соответствующей методикой повторение, причем каждое последующее действие в упражнении не является точной копией предшествующего.

Основная цель упражнения, как уже указывалось,— это закрепить умение, усовершенствовать его до степени навыка, практически применить усвоенные знания.

В процессе упражнения происходит качественное изменение самой структуры деятельности, причем сознание, постепенно все более отвлекаясь от элементарных движений, концентрируется на более сложной и творческой стороне работы. Происходит усовершенствование приемов, выбор надлежащего темпа. В процессе упражнения деятельность повторяется в том смысле, что не сообщаются новые знания и правила, а закрепляются уже известные. Но совсем не обязательно при каждом упражнении повторять одни и те же примеры и задачи. Наоборот, как и при

закреплении знаний, так и при закреплении действий весьма полезно давать новые примеры и задачи. Этим упражнение отличается от *тренировки*, в процессе которой никакие новые формы работы не вводятся. В учебном процессе школы применяется и тренировка, например, когда по требованию учителя ученики несколько раз хором произносят трудно произносимое слово, пишут элементы букв, строгают дощечку в мастерской; часто используется тренировка на физкультурных занятиях, но гораздо большее место в школе занимает упражнение.

Структура упражнения зависит от характера того навыка, который должен быть приобретен. Так, при овладении простыми двигательными навыками, когда не приходится затрачивать много времени на приобретение необходимых для этого знаний, когда движения и действия в навыке несложны и однообразны, обычно первый период упражнения отмечается быстрым подъемом, т. е. повышением скорости и точности работы, а затем относительно медленным. Наоборот, при приобретении навыка чтения, особенно на иностранном языке, на первом этапе упражнения прогресс идет сравнительно медленно, здесь еще много черновой работы по приобретению знаний и овладению элементами сложных и разнообразных движений, что не дает возможности ускорять деятельность и делать ее очень точной и уверенной, но в дальнейшем прогресс более заметен, чем при овладении двигательными навыками.

Процесс упражнения протекает неравномерно, в нем можно наблюдать периоды подъема и снижения. Подъем объясняется повышенным интересом, лучшим самочувствием, применением более удачных приемов, стимулами (например, напрячь усилия для того, чтобы перед окончанием четверти получить лучшую оценку), снижение часто имеет причину в ослаблении интереса и самоконтроля, в плохом самочувствии, в неуверенности и т. п. Конечно, даже временные снижения темпа и качества работы совершенно необязательны, но небольших отклонений в этом трудно избежать. Важно, чтобы ученик сам сознавал, когда он работает лучше и когда хуже, и побуждал себя непрерывно идти вперед.

Нередко в *кривых упражнения* (графических изображениях процесса упражнения) отмечается так называемое *плато*, или временная задержка прироста успеваемости, графически выражающаяся прямой линией.

Такие плато совсем необязательны, если под ними не понимать непродолжительные остановки в повышении успеваемости, например в тех случаях, когда ученик переходит с письма по двум линейкам к письму по одной линейке, т. е. фактически когда он переходит к новым условиям работы. В производственной работе бывают временные остановки в повышении производительности труда, объясняемые необходимостью овладеть но-

выми приемами, причем за этими временными остановками обычно следует заметный подъем в выработке продукции.

Упражнения приводят к образованию прочного навыка при соблюдении целого ряда условий:

1. Необходимо, чтобы упражнение преследовало определенную цель. Зная, какова цель данного упражнения, каких результатов следует добиваться, учащиеся будут более сознательно к ним относиться и иметь побудительные стимулы к выполнению упражнений, которые в противном случае могут казаться детям скучными и монотонными.

2. Упражнения требуют большого внимания. Если отдельные движения и операции в процессе упражнения автоматизируются, то это не ослабляет контроля внимания, оно при этом лишь переключается на более сложные и творческие стороны работы.

3. Надо постоянно следить за точностью выполнения упражнений, чтобы не закрепить ошибок, если они возникнут. Устойчивые «навязчивые», или, как их часто в психологии называют, персеверирующие, ошибки обычно появляются в результате недостаточного контроля за точностью работы. В таких случаях приходится переучивать и тем самым, во-первых, терять время, которое могло быть потрачено на совершенствование навыка, во-вторых, тратить лишнюю энергию на преодоление инерции образовавшейся дурной привычки.

4. Число упражнений должно быть достаточным, чтобы умение было прочно закреплено. Иногда у учащихся и даже у учителей возникает иллюзия, что навык приобретен, а впоследствии оказывается, что упражнений было мало и в полной мере ученик не овладел навыком. Вместе с тем не следует давать слишком много упражнений. Это неизбежно вызовет у учащихся отрицательное отношение к ним и вместе с тем приведет к снижению внимания и к ухудшению качества работы.

5. К. Д. Ушинский писал: «Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха». Это значит, что упражнения предварительно планируются. Недопустимы случаи, когда учитель в выборе упражнений допускает какую-то случайность. При планомерно проводимых упражнениях легче следить за продвижением учащихся в работе, отмечать в ней наиболее трудные моменты, чтобы на них обратить больше внимание. Систематичность упражнений также означает их последовательность, при которой задачи формирования навыка путем упражнений постепенно усложняются. Пропуск какого-либо необходимого в упражнении звена делает переход к последующим упражнениям трудным, а иногда и дезорганизует умение. Так, например, преждевременное требование ускорения темпа чтения часто приводит к потере точности чтения.

6. Упражнения должны быть непрерывными. Перерыв в упражнениях на сколько-нибудь продолжительное время может

привести к потере тех навыков и умений, которые были приобретены при упражнении. Учителям известно, что многие учащиеся с некоторым трудом «входят в учебную работу» после перерыва.

7. Наконец, очень важно следить за результатами упражнений. Ученики должны знать, каких успехов они достигают: не только знать свои отметки, но и более детальную характеристику своей работы. Только таким образом они смогут дать своей работе правильную оценку и сосредоточить свои усилия на трудных моментах, чтобы их своевременно преодолеть.

Как бы ни был благодаря упражнениям прочно создан навык, он может быть еще усовершенствован. Всегда имеется возможность улучшить приемы работы, особенно если иметь в виду такие сложные навыки, как учебные.

Взаимодействие навыков. Большое теоретическое и практическое значение имеет вопрос о взаимодействии навыков и прежде всего о том, влияет ли один навык на другой и влияет ли навык на осваиваемую новую деятельность.

Теоретически данный вопрос примыкает к проблеме большого принципиального значения: какова сравнительная роль общего и специального обучения, в частности общего и специального упражнения?

Положительное влияние усвоенных навыков на освоение последующих навыков называется в психологии явлением переноса навыка. Например, если навык в чтении на родном языке помогает обучению чтению на иностранном языке, это значит, что в какой-то мере один навык переносится на другой, происходит известное обобщение умения.

Чтобы показать, как экспериментально изучаются явления переноса навыков, лучше взять пример из области простых двигательных навыков.

Из двух групп испытуемых, однородных по своему составу, одна группа — экспериментальная, которая в течение определенного времени упражняется в двигательном умении; другая группа — контрольная, с нею никакие упражнения не проводятся. В начале опыта обе эти группы подвергаются предварительному испытанию: определяют умение вычерчивать определенные фигуры как правой, так и левой рукой. Затем в течение нескольких дней экспериментальная группа упражняется в вычерчивании фигур только правой рукой. После завершения упражнений обе группы вновь подвергаются испытанию в умении вычерчивать фигуры правой и левой рукой. Результаты обычно показывают, что упражнения в работе правой рукой несколько улучшают работу и левой руки, хотя эта рука и не упражнялась. Контрольная группа показывает значительно меньшие успехи в черчении левой рукой, чем экспериментальная группа, которая упражнялась в черчении правой рукой.

Несомненно, явления переноса навыка имеют место не только в области движений. Например, если школьник последова-

тельно овладел несколькими навыками орфографии, то ему легко овладеть другими орфографическими навыками.

Изучение одного иностранного языка помогает быстрее изучить другой язык. Нельзя объяснить, почему человек владеет многими (иногда тридцатью и больше) языками, если отрицать явления переноса навыков.

Но эти явления возникают только при условии, если имеется сходство в навыках.

Это сходство прежде всего относится к физиологическим сторонам навыка. Навык в движениях правой руки передается на работу левой руки потому, что в обоих случаях возбуждение имеет место в одних и тех же клетках больших полушарий мозга, в обоих случаях имеется зрительно-двигательная связь. Имеется много общего в физиологии навыка чтения на родном и на иностранном языке, хотя бы в той роли, которую играет вторая сигнальная система при обучении языкам.

Сходство может относиться также к приемам работы. Если ученик приучен планировать работу при подготовке уроков, то он часто будет предварительно обдумывать и намечать план своих действий и при выполнении другой работы.

Следует также заметить, что приобретение всякого полезного навыка делает человека более восприимчивым и умелым, расширяет его кругозор и тем самым открывает путь к более легкому овладению другими навыками.

Но нельзя преувеличивать явления переноса навыков и в какой-то мере недооценивать всей важности специальных упражнений в той области, в которой должен быть создан навык.

В каждом навыке всегда имеется нечто общее с целым рядом других навыков и вместе с тем что-то специфическое, требующее особых знаний и приемов работы и определенных психических качеств, согласно поставленной цели и достигаемым результатам. Навык правильно сидеть за партой, который воспитывается у учащихся в первые же месяцы обучения в школе, требует от детей подтянутости, выдержки, качеств, необходимых и для многих других навыков поведения.

Учителя правильно делают, когда поступивших в школу учащихся специально инструктируют в умении правильно, т. е. сохраняя нужную позу, сдерживая излишние движения и т. п., сидеть за партой.

Не всегда один навык влияет на другой положительно. Наряду с явлением переноса наблюдаются и явления торможения или, как их называют в психологии, *интерференции навыков*, заключающиеся в том, что один навык затрудняет образование другого.

Строго говоря, случаи интерференции навыков довольно редки. Учителями приводятся примеры, когда один и тот же ученик несколькими лицами (учителями или родными) обучается навыкам и по-разному, т. е. при помощи различных приемов.

Бывает так, что родители, руководя детьми при подготовке уроков, дают указания, не совпадающие с теми, которые давали в классе учителя, и тем самым ослабляют навык.

Другого рода случаи интерференции навыков возникают тогда, когда приобретенный навык сходством (но не тождеством) своего содержания оказывает затрудняющее влияние на другой навык, как бы мешает («сбивает») образованию другого навыка. Например, навык в правописании имен женского рода в именительном падеже единственного числа, с окончанием на шипящие буквы (*дочь, вещь*) может затруднить образование навыка в правописании имен женского же рода с окончанием на шипящие буквы, но в родительном падеже множественного числа (*свеч, дач*). Но в таких случаях более точно говорить об отрицательном (обычно временном) влиянии не одного навыка на другой, а одного навыка на выработку умения, которое еще не закреплено в достаточной мере упражнением.

Гораздо чаще в школе встречаются факты отрицательного воздействия на образование умений и навыков плохой привычки, действий, выполняемых неправильными приемами и потому не приводящих к должным результатам. Например, следующие дурные привычки учащихся при чтении мешают его осмысленности, продуктивности: неправильно быстрый темп (читает, как бы «проглатывая» содержание, без вдумчивого осмысливания), вялый темп, чтение с пропусками «неинтересных» мест, чтение про себя детьми на самой первой стадии приобретения этого навыка и др. Выразительности чтения препятствуют вредные привычки читать монотонно или с неестественно подчеркнутой аффектацией, излишняя рисовка и т. п.

Имея в виду возможность интерференции навыков, учителям следует согласовывать свои требования, предъявляемые к детям. Надо также предупреждать ошибочные и неправильные действия, а если они возникают, то вскрывать причины их появления у учащихся. Если, как в приведенном выше случае правописания имен существительных женского рода после шипящих, одно правило несколько «сбивает» другое, то следует добиться от учащихся ясного понимания, что это разные правила, что в одном случае имя существительное берется в единственном числе и в именительном падеже, а в другом — во множественном числе и в родительном падеже. Полезны в таких случаях специальные упражнения на применение обоих правил, чтобы у учащихся дифференцировались внешне сходные правила.

Нередко перед учащимися ставится задача ***перестройки навыка***. Точнее говоря, к перестройке навыка надо относить лишь случаи усовершенствования приобретенного навыка, например выполнение освоенной трудовой операции при использовании нового технического оборудования или с применением рационализаторских приемов. Но иногда называют перестройкой навыка и преодоление дурной привычки, мешающей образованию пра-

вильного умения, а затем и навыка. Так, например, работа Т. Н. Борковой об исправлении почерка учащихся фактически посвящена психологическому анализу путей исправления привитых ошибок в письме (частых отклонений письменного текста от нижней строки вверх или вниз, несоблюдения одинаковой высоты элементов и букв и т. п.), что фактически приводило к учению заново с применением правильных приемов.

К таким приемам относятся: правильная организация начального этапа обучения, предупреждающая ошибки и неправильности в письме, постепенный переход от простейших задач к более сложным, ограничение перерывов между упражнениями, закрепление навыков сначала при медленном темпе упражнений, а потом при ускоренном и воспитание правильного отношения обучающегося к упражнениям по изживанию графических ошибок путем разъяснения целей и смысла упражнений.

Следует заметить, что при переучивании, как говорил И. П. Павлов, происходит не разрушение или уничтожение старых связей, а их торможение и угасание. Лежащие в основе дурных привычек, мешающих образованию навыка, старые связи могут при первом удобном случае восстановиться в своей активности. В связи с этим необходимо при переучивании большое число упражнений и такой их выбор, чтобы глубже угасали старые, мешающие делу связи.

Ослабление и разрушение навыков.

В *ослаблении* или *разрушении навыка* играют роль различные причины и в первую очередь более или менее продолжительный перерыв в упражнении. Чем сложнее навык, чем больше разнообразия в применяемых приемах, тем легче этот навык распадается при отсутствии упражнений.

Навык может быть ослабленным и потому, что он не был достаточно закреплен упражнениями. Студент, вспоминая свои школьные годы, пишет в дневнике: «В школе меня учили вначале красиво писать, но потом как-то перестали обращать на это внимание, в результате хороший почерк у меня не выработался».

Временное ослабление, а иногда и разрушение навыка наблюдается под действием сильных, отрицательно влияющих на работу чувств. Известно, что под влиянием сильного страха человек иногда не может двинуться с места, не в состоянии вымолвить слова. Чрезмерное волнение ученика на экзамене может привести к тому, что он сделает в письменной работе много ошибок. Состояние неуверенности, малодушие, чрезмерное утомление, а также некоторые заболевания неблагоприятно влияют на проявление навыка, временно его ослабляют.

Ослабление навыка прежде всего выражается в *деавтоматизации*, т. е. в том, что выполнение действия, как и на первоначальной стадии приобретения умения, вновь требует специально направленного внимания, прямого сознательного контроля над всеми деталями действия. Вместе с этим теряется то, что было

приобретено при упражнении: работа выполняется медленнее, с меньшей точностью и уверенностью, становится неорганизованной, у учащихся ослабевает сознательный контроль за своей деятельностью.

Если продолжительные перерывы в работе обычно приводят к ослаблению и, в частности, к деавтоматизации навыка, то краткие перерывы, наоборот, чаще являются благоприятным условием для навыка. Во время таких перерывов дается необходимый отдых и тем самым предупреждается отрицательное действие переутомления, могущего ослабить навык. Кроме того, во время отдыха происходит некоторая незамечаемая нами работа анализаторов, благодаря которой укрепляется навык. Когда у ученика какое-либо действие «не выходит», несмотря на все его старание, то нередко бывает полезно немного отдохнуть, чтобы работа пошла успешнее.

Виды умений и навыков.

Учащиеся в школе приобретают много самых разнообразных умений и навыков, причем каждый из них имеет свои особенности и предъявляет свои требования к личности.

По содержанию можно различать следующие виды навыков:

1. Учебные умения и навыки. К ним относятся прежде всего такие весьма важные виды деятельности, как чтение, письмо, счет. Каждый из этих навыков, кажущийся элементарным, очень сложен по своей психологической природе. Например, навык чтения является актом, в котором участвуют анализаторы зрительный, слуховой и двигательный, многообразные формы анализа и синтеза, необходимые для понимания текста. Изучение процесса движения глаз во время чтения показало, какое важное значение для механизма чтения имеют темп и ритм этих движений, чтение большими единицами текста (не буквами и слогами, а словами). После приобретения учениками элементарного навыка чтения предъявляются новые требования к этому навыку и тем самым к выработке новых умений, например читать, приспосабливаясь к разному содержанию и разной трудности текста, самостоятельно работать с книгой, читать с конспектированием, читать «просматривая» для повторения и обзоров и т. п.

Весьма сложны и орфографические навыки. Исследования показали, как велико значение сознательности при овладении этими навыками, что, конечно, не умаляет роли автоматизации. Сознательность в овладении орфографическими навыками выражается не только в четком усвоении орфографических правил, но и в умении самостоятельно применять и оценивать свое письмо с точки зрения орфографической грамотности. Учащиеся пишут неграмотно по разным психологическим причинам: не зная или не точно зная правило, смешивая одно правило с другим, по невнимательности, рассеянности, по укоренившейся дурной привычке делать определенные, закрепленные «упражнением» ошиб-

ки, смешивая разговорный язык с языком литературным и т. п. (Д. Н. Богоявленский.)

На всех ступенях обучения в школе при обучении каждому учебному предмету требуется одновременно усвоение целого ряда навыков. Например, при обучении географии вырабатываются навыки топографических съемок, черчения карт, наблюдений за почвой, рельефом местности, формой и т. п. На уроках химии, физики, биологии воспитываются навыки по проведению лабораторных опытов и анализу полученных результатов.

Кроме указанных специальных учебных навыков, в школе приобретаются и более общие умения и навыки умственной работы.

К ним прежде всего относится умение планировать умственную работу, точно формулируя ее задачу и пути решения. Учащиеся также приучаются к последовательности и систематичности в умственной работе, к контролированию ее не только по результату, но и в самом процессе выполнения. Вырабатывается также навык регулирования такого темпа работы, чтобы на первом месте было получение ее высокого качества, но вместе с тем, чтобы не было «простоев» и предварительно была бы выработана установка одновременно на скорость и качество выполняемого задания.

Учебные умения и навыки предъявляют в первую очередь большие требования к умственной деятельности учащихся, в процессе овладения ими нужно много наблюдать, осмысливать, запоминать, деятельность рецепторов в этих навыках не всегда сочетается с техникой движений, однако в ряде учебных умений и навыков (например, письмо, черчение, рисование) велика роль и двигательных компонентов.

Большое значение в формировании учебных умений и навыков имеет обучение приемам умственной деятельности, например приемам всестороннего анализа, варьирования приемов анализа, использования конкретных представлений при решении задач.

Формирование учебных умений и навыков требует большого внимания и воли. Достаточно сказать, что орфографическая неграмотность в значительной мере связана с невнимательностью учащихся и нежеланием затратить усилия, необходимые для исправления этой неграмотности. Автоматизация в учебных умениях и навыках никогда не может и не должна быть полной — она чаще относится лишь к простейшим элементам действия.

При изучении навыков на материале работы шести школ Москвы и Московской области были установлены два вида обучения умениям и навыкам в системе урока: а) первичное обучение умениям и навыкам, б) обучение умениям и навыкам в творческой деятельности учащихся. При этом особый интерес представляет требование воспитывать умения и навыки в работах творче-

ского характера, в которых они находят практическое применение и совершенствование (диссертация А. Е. Дмитриева).

Можно высказать предположение, что отмеченные виды обучения умениям и навыкам с некоторыми вариантами встречаются в каждой учебной деятельности, так как они психологически обоснованы. Умения и навыки начинаются с усвоения знаний, закрепляются в упражнениях и тренировках и совершенствуются в самостоятельной работе.

2. Производственные умения и навыки. Овладение производственными умениями и навыками составляет одну из главных задач политехнического обучения в школе. Сюда относятся навыки двигательные, конструктивно-технические и организационные. В производственных умениях и навыках сочетается умственный труд с физическим, они используются для изготовления материальной и практически ценной продукции, которая может быть объективно оценена по своему количеству и качеству.

3. Навыки общественной деятельности. К ним в первую очередь относятся организационные навыки, необходимые для планирования общественной работы, распределения поручений, проведения собраний коллектива, организации общественного мнения через прессу (стенные газеты), контроля за выполнением общественных поручений. Все эти навыки играют большую роль в пионерской работе, они особенно важны в этой работе для вожатых.

4. Навыки художественной деятельности в живописи, музыке, поэзии и других видах искусства. Овладение каждым искусством требует своих навыков, на овладение которыми обычно затрачивается много времени. Творческий характер искусства не устраняет, а предполагает как обязательную основу тренировку в умениях и навыках. Нередко одаренные, например, в музыке дети не реализуют своих способностей потому только, что не уделяют достаточного времени тренировке.

5. Гигиенические навыки. Эти навыки, как, например, сохранение тела в чистоте, опрятность, соблюдение гигиены при приеме пищи, своевременное укладывание в постель и вставание, относятся уже к школьной гигиене. Они постепенно переходят в привычку, глубоко проникают в быт — владение этими навыками обычно не требует таких умений, которым надо долго учиться, но неуклонное следование гигиеническим правилам при различных, иногда неблагоприятных для этого, условиях может представлять некоторые трудности, вполне преодолимые, если соблюдение гигиенических навыков становится действительной потребностью детей.

6. Физкультурные и спортивные умения и навыки. Занятия гимнастикой и все виды спорта в основном посвящены выработке и тренировке соответствующих умений и

навыков. Эти занятия предъявляют высокие требования к физической силе, ловкости (точности и координации движений), но не в меньшей мере и к волевым чертам учащихся. Только при большой тренировке в основных умениях и навыках, относящихся к физической культуре и спорту, возможна в этих областях творческая деятельность, требующая тонкой ориентировки, умения рационализировать методы и приемы, комбинаторной способности.

7. Навыки поведения. В таких навыках, как, например, вставать, садиться, входить и выходить из класса, соблюдать тишину во время занятий, вежливо обращаться к учителю с вопросом, не перебивать говорящих (особенно взрослых), формируется дисциплинированность ученика, а также его культурный облик. Подробнее о навыках поведения как показателях воспитанности учащихся, а также о моральных привычках будет сказано в следующей главе.

8. Навыки самообслуживания. Одни из таких навыков направлены на удовлетворение индивидуальных, личных нужд. Дети должны убрать свою постель и рабочее место, соблюдать в порядке книги, чистить и гладить костюм, заштопать свои носки и т. п. Воспитательное значение этих навыков заключается в том, что дети приучаются к аккуратности и самостоятельности в быту. Другие навыки самообслуживания направлены на удовлетворение нужд коллектива. Так, дети в семье постоянно помогают родителям по хозяйству. В школе учащиеся несут дежурства как общие, так и по отдельным объектам (по классам, столовой, библиотеке и т. п.), принимают участие в уборке школьного помещения, двора, пришкольного участка. При обслуживании коллектива у детей воспитывается заботливое отношение к окружающим: к членам семьи, коллективу товарищей, и потребность во взаимопомощи. Изучение домоводства, например знакомство с санитарно-гигиеническими требованиями к уборке помещения, помогает детям осмысливать свой труд по самообслуживанию.

Кроме рассмотрения навыков по видам в зависимости от содержания работы, навыки также можно различать по их сложности. Так, сложный навык письма включает в себя целый ряд более элементарных навыков, например правильное держание ручки, правильный нажим. Однако не следует понимать сложный навык как простую сумму более простых навыков, и поэтому упражнения в элементах действия помогают выработке навыков в сложном действии, но не заменяют упражнений в этом действии.

Наконец, навыки различаются и по степени их автоматизации. Достаточно сопоставить такие навыки, как каллиграфическое письмо и чтение. В первом случае автоматизация очень значительна, во втором требования к сознательности не уменьшаются, но переключаются с одних сторон навыка на другие.

Хотя навыки имеют огромное значение в жизни и деятельности учащихся, однако было бы неправильно сводить весь учебно-воспитательный процесс к выработке навыков. Уже с первого года обучения в школе большое место начинает занимать творческая деятельность, которая имеется в процессах формирования навыков, а также приобретает и некоторое самостоятельное значение. Если мы в интересах научного анализа иногда даже противопоставляем творчество навыкам, то надо помнить, что на практике эти виды деятельности часто переплетаются. Можно говорить о творческих навыках как и о навыках в творчестве.

ГЛАВА ШЕСТАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Общее понятие о трудовой деятельности.

Основным и исторически первичным видом деятельности, в которой человек имеет глубокую потребность и в которой формируется его личность с ее направленностью, способностями и характером, является *трудовая деятельность*.

К. Д. Ушинский рассматривал общественно полезный труд как счастье жизни, как наилучшее удовлетворение глубоко присущего человеку стремления к активности. Человек работоспособный и неработающий не выполняет своего основного общественного долга и одновременно подавляет свою естественную потребность в деятельности. Без труда человек может легко погрузиться в состояние скуки и апатии или же будет предаваться погоне за мелкими и ничтожными развлечениями,— в том и другом случае он унизит свое человеческое достоинство.

Существует множество различных видов и форм труда, которые не поддаются какой-либо единой классификации.

Различают труд *физический*, требующий значительной мышечной работы, а часто и силовой нагрузки, и труд *умственный*, обычно не связанный с тяжелой мышечной работой. Существенные различия между этими видами труда при социализме постепенно исчезают. По мере механизации и автоматизации производства все более и более повышается значение мыслительных компонентов фабрично-заводского труда рабочего и тем самым труд рабочего приближается к труду инженерно-технического персонала. Что касается работников умственного труда, то и в их работе участвуют физические компоненты. Это прежде всего относится к инженерно-техническому персоналу, к кадрам агрономов, которые не могут успешно работать оторванно от производства. Наши рабочие, как правило, работают и учатся, иначе они отставали бы от жизни и в первую очередь от изменяющихся организационных и технических условий своей профессии. Немало среди рабочих и колхозников встречается новаторов, рационализаторов, прокладывающих новые пути своей творческой работой.

Хотя существенные различия между физическим и умственным трудом при социалистическом производстве исчезают, все же менее существенные различия между ними остаются. Они более заметны в профессиях, которые связаны с большой физической нагрузкой и потому недоступны для людей физически слабых, страдающих хроническими заболеваниями, в то время как эти люди могут успешно посвятить себя другой, менее трудной работе.

Различают также труд учебный и общественно полезный. Учебный труд имеет своей целью подготовку молодежи к жизни путем освоения того, что добыто предшествующими поколениями, приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей трудовой деятельности, для общего развития личности, формирования в ней черт, необходимых строителю коммунистического общества.

Общественно полезный труд направлен на создание материальных и культурных ценностей для общества.

Различие между учебным и общественно полезным трудом не устраняет тесной взаимосвязи между этими главными видами деятельности. В процессе учения молодежь приобретает знания и навыки, имеющие общественно полезное значение. Например, на уроках математики передовые учителя организуют такие лабораторные занятия, которые помогают усвоить необходимые для труда навыки вычислений, умение пользоваться различными таблицами и измерительными инструментами. Большое место занимает усвоение важных для труда знаний и навыков на уроках физики, химии, биологии. Кроме того, в процессе учения у школьников вырабатываются некоторые обобщенные умения и навыки, например планирования, контроля, точности, аккуратности, которые в известной мере переносятся и на производственную деятельность.

Вместе с тем нет такой общественно полезной деятельности, которая не требовала бы овладения рядом знаний и умений.

Советские рабочие непрерывно повышают уровень своих производственных знаний и умений, что является необходимым условием их прогресса на работе. Учащиеся, работая в школьных мастерских и на пришкольных участках, тем самым значительно обогащают и углубляют получаемые на уроках знания.

Воспитательное влияние труда.

В процессе политехнического образования школьники знакомятся с принципами и системами организации и техническим оборудованием в промышленных и строительных предприятиях, на транспорте и в сельском хозяйстве, с разного вида техническими приспособлениями (инструментами и машинами) и осваивают некоторые трудовые умения и навыки. Учащиеся старшего школьного возраста (X—XI классы) одновременно учатся и получают производственную квалификацию. Таким образом школа осуществляет положение, выдвинутое В. И. Лениным: «Нельзя

себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания»[1].

Состоявшийся в июне 1963 года Пленум ЦК КПСС отметил, что «работа, проведенная в соответствии с Законом об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, уже дала большие положительные результаты. Улучшилось трудовое воспитание учащихся, усилилось стремление молодежи к овладению производственными навыками, сделан большой шаг в деле приближения школы к жизни»[2].

Воспитательное влияние трудовой деятельности на личность огромно. Труд не только совершенствует отдельные психические процессы учащегося: точность и четкость восприятий, гибкость и прочность памяти, наблюдательность, но и оказывает влияние на личность школьника в целом: на характерологические черты, волевые качества, на воображение, на активность, инициативность.

«Труд не только создатель всех благ, но и решающее средство совершенствования человека. У нас само создание материальных ценностей, самый труд имеет глубоко идейный, воспитательный характер. М. Горький однажды сказал, что никакая сила не делает человека великим и мудрым, как это делает сила труда — коллективного, дружного, свободного труда.

Труд и воспитание неотделимы, это две стороны единого процесса»[3].

Труд оказывает большое влияние на умственное развитие школьника. Известно, что одним из главных условий умственного развития является активность школьника — все умственные процессы лучше формируются, когда учащиеся целенаправленно действуют. В труде воспитываются внимание и наблюдательность по отношению к деталям предмета, к двигающимся предметам, к изменениям в процессах и т. п. Труд связан с запоминанием фигур, форм, расстояний, движений. Он приучает к конкретному деловому мышлению, проверяемому результатами работы, продукцией, его количественными и качественными показателями. Работая, ученик практически анализирует и синтезирует, сравнивает, обобщает, выносит суждение, делает выводы. Решение производственных задач тренирует сообразительность, ориентировку, находчивость.

---

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 2, стр. 485.

[2] Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС, июнь 1963 года, Госполитиздат, 1963, стр. 20.

[3] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии, Госполитиздат, 1963, стр. 30.

Благотворное влияние оказывает труд на характер человека. А. С. Макаренко, положивший в основу воспитания труд, утверждал, что настоящий характер вырастает в производственном процессе, где человек как член производственного коллектива научается чувствовать всю ответственность за каждую деталь, за выполнение производственного плана. Организуя труд своих воспитанников, Макаренко большое внимание обращал на его планирование и контроль, на точность и аккуратность в выполнении трудовых заданий, на ответственность перед коллективом за порученное дело, на бережливое отношение к орудиям труда и материалу. Хорошо организованный, с постановкой интересных задач, труд воспитывает настойчивость, боевой дух, бодрость и оптимизм.

Производительный труд сближает учащихся с жизнью, с народом, этим самым повышается их общественная направленность. На III съезде РКСМ В. И. Ленин говорил молодежи: «Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами»[1].

Труд, доступный силам детей и отвечающий необходимым гигиеническим условиям, укрепляет здоровье и, в частности, нервную систему. Он способствует преодолению таких признаков физической слабости, как вялость, чрезмерная медлительность, неуклюжесть. Особенно полезен для здоровья сельскохозяйственный труд на свежем воздухе. После занятий этим трудом дети чувствуют себя окрепшими.

В труде учащиеся получают и эстетическое воспитание, когда, например, воспринимают красоту форм, отделку, пропорциональность предметов, изготовляемых в столярных и слесарных мастерских. На занятиях по рукоделию воспитывается художественный вкус в подборе тонов и рисунков. Сельскохозяйственный труд побуждает детей любить родную природу, чувствовать ее красоту. Один ученик городской школы, впервые занимавшийся летом сельскохозяйственным трудом в помощь колхозу, сказал своему классному руководителю: «Я часто лето проводил на даче, но, поработав с колхозниками, я увидел много красот в нашей природе средней России, которых прежде не замечал».

Если человек воспитывается в отрыве от физического труда, то его личность формируется односторонне. Так, еще встречаются учащиеся, много знающие и мало умеющие, учащиеся с односторонней «книжной» культурой, оторванные от жизни, беспомощные, когда обстоятельства требуют таких простых умений, как, например, поправить электрическую проводку или сколотить рассохшийся стул, учащиеся, знающие историю и литературу на протяжении веков, но не знающие и не чувствующие тот труд, которым занято большинство советских граждан, а в некоторых случаях и пренебрежительно относящиеся к этому труду.

---

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 41, стр. 317.

Отношение учащихся к труду. Наблюдая за учащимися в процессе производительного труда и беседуя с ними, можно прийти к выводу, что они обычно получают от труда удовлетворение и стремятся к работе. Этот общий вывод применим к школьникам разного возраста. Однако существуют значительные индивидуальные различия в отношении учащихся к труду, которые в ряде случаев довольно устойчивы.

На всех этапах обучения в школе встречаются учащиеся, предпочитающие производительный труд всякому другому. Таких детей прежде всего привлекают в труде его практическая, «зримая и осязаемая» продукция, «возможность действовать головой и мускулами», «сознание, что делаешь нужное и полезное» (высказывания учащихся VII класса).

Причинами особого интереса к производительному труду чаще всего являются: а) пример старших (своего рода семейная традиция) и б) хорошая организация труда в школе.

Многие дети, живущие в сельской местности, с ранних лет приучены к труду, они видят трудовую деятельность родителей, старших братьев и сестер и сами в летний период работают в колхозе, поэтому у них рано появляется потребность помогать старшим в их труде. Также и многие дети из рабочих семей стремятся выбрать ту же профессию, что родители.

Но было бы неправильно считать домашнюю традицию всегда решающей в воспитании у детей положительного отношения к труду. Встречаются дети из таких семей, где нет взрослых, занимающихся фабрично-заводским или сельскохозяйственным трудом, и все же очень любящие физический труд, работу в мастерских и на производстве. С другой стороны, некоторые дети из рабочих и крестьянских семей избегают производственный труд, видя его трудности, которые их пугают, или же они чувствуют себя более способными к другим видам деятельности.

Немало есть детей и подростков, с интересом и даже уважением относящихся только к определенному виду труда, например предпочитающих работу в сельском хозяйстве и не любящих работать в мастерских. Причины такого избирательного отношения к труду различны: примеры взрослых, оценка своих способностей к тому или другому виду труда, состояние здоровья.

Немало еще учащихся, не обнаруживающих правильного отношения к труду.

Некоторые учащиеся на словах высоко ценят производительный труд, неплохо работают в школьных мастерских или на пришкольном участке, но делают это только по обязанности. Они не считают этот труд для себя подходящим, исходя из неправильного предположения, что на заводы или в совхозы и колхозы идут люди менее одаренные, менее развитые.

Причину такого недопустимого в нашем обществе отношения к труду часто следует искать в условиях домашней жизни уча-

щихся, в той домашней «атмосфере», в которой не только не воспитывается любовь к труду, но нередко даже поддерживается незаинтересованность к нему.

Имеются семьи, где неразумно любящие своих детей родители оберегают их от физического труда. В одних случаях родители без достаточных оснований считают своих детей физически не подходящими для этого труда. В других — они усматривают в физическом труде нечто недостойное для своих детей, будто бы «призванных» для более «чистых» профессий.

Причиной отрицательного отношения к труду могут быть также отдельные недостатки в организации занятий по труду в школе, когда, например, учащиеся не получают хорошего инструктажа, когда работа в мастерских нечетко организована. В школах, где эта работа хорошо поставлена, обычно учащиеся относятся к ней с интересом.

Наконец, надо иметь в виду и то, что в больших городах некоторые учащиеся недостаточно осведомлены в производительном, в частности в фабрично-заводском труде. Работа в школьных мастерских не дает тех впечатлений, знаний особенностей работы, которые приобретаются при ознакомлении с заводом, предприятием.

Незначительное число учащихся не интересуется производительным трудом, имея на то серьезное основание: слабое физическое развитие, болезненность. Но эти дети неправильно думают, что им закрыты дороги во все профессии производительного труда. Конечно, при консультации по выбору профессии необходимо считаться с физическим состоянием этих детей.

Изучая сельскохозяйственный труд старших школьников, Ф. И. Иващенко пришел к выводу, что причинами встречающегося отрицательного отношения к этому труду могут быть однообразие выполняемых работ, несовпадение их содержания с выбираемой профессией, малая содержательность труда в познавательном отношении и обезличивание результатов работы.

Отдельные учащиеся не проявляют ни особого интереса к труду, ни ярко выраженного отрицательного к нему отношения. Для них производительный труд — новая область, к которой они присматриваются, в которой пробуют свои силы.

Следует выделить случаи, когда школьники не интересуются производительным трудом потому, что имеют глубокий и обоснованный интерес в другой области труда. Ученица одной московской школы чуть ли не с дошкольного возраста мечтала быть учительницей, и эта ее мечта с возрастом все более и более укреплялась. Она понимала, что занятия в школьных мастерских и на пришкольном участке, так же как и общественно полезная работа, нужны для учителя, но не являются основными для получения педагогической квалификации. Подобным образом учащиеся, проявляющие особый интерес и способности

к искусству, например к музыке, и желая отдавать любимому делу больше времени, естественно, не проявляют особого интереса к производственному труду в школе.

Хорошо организованное политехническое обучение в школе содействует развитию интереса учащихся к труду. Нельзя требовать, чтобы этот интерес у всех учащихся был бы на первом плане,— склонности и способности учащихся различны, но надо предупреждать случаи пренебрежительного отношения к трудовой деятельности и бороться с их проявлениями.

В тех школах, и в частности в школах-интернатах, где производительный труд хорошо организован и тесно связан с обучением, где разумно чередуется умственная и физическая нагрузка, труд входит как необходимый компонент в повседневный режим учащихся.

Не должно быть родителей, воспитывающих белоручек, как говорится, «не умеющих вбить гвоздя». Таким родителям, каким бы интеллектуальным трудом они ни занимались, надо напомнить слова И. П. Павлова из его обращения к горнякам: «Всю мою жизнь я любил и люблю умственный труд и физический и, пожалуй, даже больше второй. А особенно чувствовал себя удовлетворенным, когда в последний вносил какую-нибудь хорошую догадку, т. е. соединял голову с руками»[1].

Воспитание сознательности, планомерности и контроля в труде.

В своей классической характеристике труда К. Маркс раскрыл его сознательный, целенаправленный характер. «В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально»[2].

Эту цель надо понимать не только как выполнение непосредственного трудового задания, но и как перспективу, т. е. рассматривать задание как только одно из звеньев в системе трудового обучения. Часто надо представлять не только цель, но и продукт труда, тот конкретный результат, к которому надо стремиться в работе. Представление продукта труда облегчается точным инструктажем: ясными и краткими словесными указаниями, применением наглядных схем, чертежей и картин, а часто и показом хорошо выполненной продукции, например изготовленной детали или изделия.

В труде следует у учащихся воспитывать понимание его государственного значения, ответственное к нему отношение, строго дисциплинированное поведение в труде. Основные пути этого воспитания: политико-просветительная работа, пример, четкий режим труда, контроль и самоконтроль.

Сознательная и целенаправленная трудовая деятельность всегда планомерна. *Планирование* — процесс сознательной вы-

[1] И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. I, изд. АН СССР, 1951, стр. 21.

[2] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, изд. 2, т. 23, стр. 189.

работки схемы предстоящей работы, с обозначением перспективной цели, ближайших заданий, этапов, необходимых для достижения цели, создание необходимых для этого организационных и технических условий.

В процессе планирования осуществляется связь между мыслительной деятельностью и практическими действиями. Практические действия (трудовые операции) ориентируют мысль в поисках лучших способов выполнения производственных заданий. От умения быстро переключаться от действия к мышлению и обратно от мышления к действию зависит успешность трудовой деятельности. При планировании человек часто мысленно совершает предстоящую трудовую операцию, и это требует наблюдательности и воображения.

План — не неподвижная схема, он направляет работу, но иногда невозможно заранее предвидеть все ее детали, например качество обрабатываемого материала, и тогда приходится включать в план поправки, а в некоторых случаях перепланировать свою работу. В условиях школьного обучения работа учащихся планируется учителями труда, но хорошие инструкторы приучают учащихся не только сознательно усваивать данный им план, но и проявлять самим в планировании инициативу.

С планированием в труде неразрывно связан *контроль*. Многие производственные операции контролировать легко в том отношении, что их продукция вещественна, нормы известны и нетрудно установить, насколько продукция соответствует нормам как по количеству, так и по качеству. Инструкторы контролируют работу учащихся и вместе с тем требуют, чтобы они сами контролировали себя. Без самоконтроля невозможно ответственное отношение к работе.

Для самоконтроля важен ряд психологических условий — чувство долга, непримиримое отношение к своим недостаткам в труде, например к тенденции работать побыстрее, но не следя за качеством продукции, или работать слишком медленно, допуская простои. При самоконтроле воспитывается та наблюдательность, которая позволяет своевременно заметить в процессе труда как достоинства, так и недостатки, первое, чтобы их использовать и развивать, второе — чтобы вовремя устранить. Осуществляя самоконтроль в труде, учащиеся приучаются к точности и аккуратности.

Планирование и контроль необходимо прививать учащимся и в самых элементарных формах трудовой деятельности, например по самообслуживанию. Овладевая трудовыми умениями и навыками, учащиеся часто сами приходят к сознанию необходимости планирования и самоконтроля, но иногда это делается стихийно: и планирование и контроль за своей работой случайны и неполны, дают значительно худшие результаты, чем при систематическом предварительном планировании и контроле, образцы которых даются инструкторами.

Психологические требования, предъявляемые разными профессиями.

Успех в труде зависит не только от трудолюбия и от интереса к данному виду труда, но и от способностей к труду. Способности — это не какие-либо неизменные природные данные, но тот потенциал, который формируется у человека в процессе обучения, воспитания и практического опыта. Лишь для небольшого числа профессий (к музыке, математике) для профессиональной пригодности имеют значение природные задатки.

Каждая квалифицированная работа предъявляет свои требования к психике рабочего. В ряде случаев эти требования различаются весьма резко. (Достаточно, например, сравнить труд слесаря и музыканта, бухгалтера и врача, тракториста и педагога.) Но всегда человек по своему психическому складу к одним видам труда оказывается более пригодным, чем к другим.

Те виды труда, которые входят в систему политехнического обучения, доступны всем школьникам. Однако наблюдения за работой учащихся в мастерских, на пришкольном участке, при выполнении общественно полезных работ показывают, что школьники различаются не только по заинтересованности работой, но и по своим способностям. Одни легче добиваются успеха в труде, другие труднее, что в значительной мере объясняется различием способностей, в свою очередь зависящих от предшествующего опыта учащихся. Школьник, приученный дома к определенному виду деятельности, не только наблюдающий работу взрослых, но и принимающий в ней участие, часто в школе обнаруживает к этому виду труда большие способности.

Особенно важно знать психологические требования, предъявляемые разными видами труда учащимся старших классов, когда они получают профессиональную квалификацию. Если школьник выбрал ту или иную профессию, нужно учитывать способности его к этой специальности.

Все профессионально важные качества можно развить. Даже малоспособные по своим задаткам к музыке дети музыкально развиваются в процессе соответствующего обучения. Поэтому никогда не следует говорить учащимся о их неспособности к тому или другому виду труда. Однако, когда речь идет о профессиональном жизненном самоопределении, не только допустимо, но и желательно помочь ученику разобраться в своих способностях, чтобы он знал, к какому виду труда он в данное время наиболее способен.

Неверно думать, что в связи с механизацией и автоматизацией труда требования профессий к психике человека очень снижаются. Далеко не все виды труда во всех операциях механизированы, даже и при механизированном производстве роль так называемого *личного фактора* остается очень важной. Но с изменением технических и организационных условий труда изменяются и требования к психике работника. В настоящее вре-

мя начинает занимать на производстве ведущее место профессия оператора, в работе которого главное значение имеют не рабочие движения, а быстрота и точность восприятия, развитое пространственное воображение, находчивость, распорядительность.

Существуют разные уровни психологической профессиональной квалификации, т. е. пригодности к профессии по психическим качествам. Высший уровень определяется не только скоростью и качеством выполняемой работы, но и наличием в ней творческих моментов: рационализаторских и изобретательских исканий.

Далее будут описаны важные для производственных профессий сферы психики: психомоторика и технические способности: первая — в плане психологического анализа движений, вторая — технической деятельности.

Рабочие движения.

Всякая производственная работа складывается из выполняемых с применением определенных приемов трудовых действий, комплекса движений. И. М. Сеченов писал:

«Всякая работа представляет определенный последовательный ряд движений, которому соответствует такой же ряд сокращений мышечных групп рук, ног и туловища»[1]. Политехническое и производственное обучение включает в себя формирование двигательных навыков.

Мышечная работа в труде должна рассматриваться с двух сторон: статической и динамической.

Статическая работа мышц выражается в поддерживании длительного усилия без того, чтобы изменялась длина мышц и активно перемещалось тело или его части по отношению друг к другу. Конкретно такая работа требуется для того, что называется рабочей позой человека. Рабочая поза всегда должна означать готовность к немедленному действию, она имеет разные варианты, начиная от позы покоя до активной позы с большим напряжением мышц. Поза «стоя» обычно является более напряженной и утомительной, чем поза «сидя», так как при последней увеличивается площадь опоры и опускается общий центр тяжести тела, благодаря чему оно приобретает большую устойчивость. Однако экономность позы «сидя» очевидна при сравнении с позой «стоя» лишь в том случае, если речь идет о позе покоя. При работе выбор позы зависит от трудового задания, от конкретных условий работы. Так, при малой рабочей площади лучше работать сидя, при большой — стоя. Наиболее утомительна вынужденно согнутая рабочая поза, — она особенно вредна при работе детей, у которых процесс окостенения еще не закончен.

Сохранение правильной рабочей позы (например, стояние не сгибая тела) в течение более или менее длительного времени

[1] И. М. Сеченов, Избранные философские и психологические произведения, Госполитиздат, 1947, стр. 385.

требует усилий, напряжения, пока эта поза не автоматизируется; во избежание утомления полезно менять позы в пределах, допустимых характером выполняемой работы.

При динамической мышечной работе перемещается работающий орган, происходит растяжение и сокращение мышц. Строго говоря, только при динамической работе мышц возникают трудовые движения, в то время как статическая работа мышц служит для них только необходимым условием или подготовкой.

В школе на занятиях по труду важно следить за правильной рабочей позой учащихся, чтобы они достигали лучших результатов и менее утомлялись. Неудачно выбранная рабочая поза может нервировать школьников и вызывать простои в работе, так как время уходит на пробы разных поз.

В процессе производственного труда требуются и формируются разные стороны движений.

Прежде всего рабочие движения выполняются в определенном *темпе*. Привычным и естественным темпом называется тот, который человек предпочитает по своему усмотрению выбирать в работе. Люди заметно различаются по темпу своих движений в быту, но этот «бытовой» темп не всегда соответствует темпу рабочих движений. Бывает так, что медлительные, флегматичные ученики работают быстрым, даже до чрезмерности, темпом, и быстрые в бытовых движениях на работе медлительны. Иногда полезно дать возможность ученику работать в его «любимом» темпе, но гораздо чаще требуется повышать свой темп или приспосабливаться к темпу работы коллектива. Называется *максимальным* тот наивысший темп, который доступен для данного человека в его рабочих движениях. Под *заданным* темпом подразумевается темп, приноровленный к работе коллектива. Такой темп необходим на заводе при конвейерной системе, он часто нужен и школьникам, когда работа проходит коллективно. Очень важно умение *владеть* темпом рабочих движений, т. е. согласно трудовым заданиям своевременно усиливать и ослаблять его. Опытные рабочие знают, когда делать эти усиления и ослабления, чтобы производительность была высокой и вместе с тем не было переутомления.

Экспериментальные исследования показали, что темп рабочих движений очень упражняем, т. е. можно путем тренировки его заметно повысить, они также показали, что не всегда у данного человека темп движений в одних рабочих операциях совпадает с темпом движений в других операциях. Например, один и тот же человек может быстро выполнять рабочие движения при ударных операциях (рубке зубилом) и медленно — при нажимных (опиловка, шабровка).

Темп отдельных рабочих движений и темп работы — не одно и то же. Некоторые взрослые рабочие и учащиеся проявляют в работе очень большую подвижность, но их рабочие движения не организованны и потому беспорядочны и неэкономны. Суетливые

в движениях школьники часто медлительны, когда учитывается темп рабочих операций или целых рабочих циклов как системы рабочих операций.

Все сказанное говорит о необходимости регулирования темпа движений для получения необходимых скоростей в работе. Наблюдения над передовыми рабочими, и в том числе новаторами производства, показывают, что для них характерно владение своим темпом, быстрота выполнения рабочих операций, ее устойчивость, позволяющие работать уверенно.

Темп движения не следует смешивать со скоростью реакции, под которой понимается быстрота ответа на данный раздражитель, например на зрительный сигнал, на словесную команду, на какие-либо неполадки в работе. Далеко не всегда человек, быстрый в движениях, быстро реагирует, и, наоборот, быстро реагирующий человек может не отличаться особой быстротой в своих движениях.

На работе необходима скорость не всякой, но лишь правильной реакции, а для этого необходимо разобраться в том, что сигнализирует реакцию, и выбрать правильный путь реагирования. Таким образом можно сказать, что реакция не только двигательная функция, она требует для своего возникновения, особенно при более или менее сложной сигнализации, наблюдательности, осмотрительности и рассудительности. Некоторые люди теряют слишком много времени на восприятие сигнала и опаздывают с реакцией, другие, напротив, не разобравшись в сигнале, стараются как можно скорее отреагировать и дают неправильную, не соответствующую смыслу реакцию.

Большое значение в работе имеет *двигательный ритм*, т. е. равномерное чередование движений, разделенных на однородные группы с одними и теми же разделяющими их интервалами. При ритмичной работе образуются системы или циклы действий. Физиологическое изучение рабочих движений показало руководящую роль корковых динамических стереотипов при участии и подкорковых областей центральной нервной системы, что в некоторой мере говорит о связи ритма с органическими потребностями и с эмоциональными состояниями. Действительно, имеется ритмичность в отправлении органических систем (кровообращение, дыхание и т. п.); ритмичные действия обычно доставляют чувство удовлетворения.

Ритмичная работа более продуктивна и менее утомительна, более плавна и гармонична. Встречаются учащиеся с плохим чувством ритма, отличающиеся порывистостью, неплавностью своих движений, часто сбивающиеся с ритма. Они нередко проявляют в работе нервозность и плохо включаются в коллективную работу, требующую не только определенного заданного темпа, но и ритма.

Экспериментальными исследованиями доказано, что темп, скорость реакции и ритм движений можно улучшить путем со-

ответствующих указаний и тренировки. Так, в работе В. В. Чебышевой показано, что темп работы штукатуров — учащихся ФЗО значительно повышался в зависимости от предъявляемых учащимся деловых требований, от учебно-воспитательных воздействий.

Во многих производственных операциях нужна значительная *сила движений*, или, как говорят, движений с большой силовой нагрузкой. Следует различать силу мышц пассивную (силу сопротивления сокращенной мышцы, ее растягивание) и активную (при максимальном сокращении мышцы). Эксперименты доказали, что на силу движений положительно действуют некоторые психические факторы и прежде всего положительные эмоциональные состояния. Под влиянием сильных положительных эмоций согласно некоторым экспериментам энергия мышечного сокращения увеличилась в четыре раза.

При трудовом обучении учащихся недопустимы работы, требующие непосильных для детей движений. Вместе с тем следует постепенно и осторожно повышать силовую нагрузку рабочих движений учащихся, если это требуется трудовыми заданиями. Сами учащиеся, особенно подросткового возраста, любят работу, которая, как они выражаются, «показывает силу мускулов», но далеко не всегда надо идти им навстречу, особенно, если инструкторы имеют дело с детьми слабого физического развития и здоровья.

С другой стороны, не следует поощрять капризы тех школьников, которые без всяких оснований жалуются на чрезмерную трудность предлагаемой им работы, которая на самом деле им вполне по силам.

В производственной работе необходима *точность движений*, имеющая разные формы. Прежде всего эта точность достигается *координацией движений* двух рук. Такая координация нужна, например, токарю в операциях крепления изделий при установке станка для работы перед пуском, подвода резца к изделию, обточки поверхности с криволинейным профилем. Работа на суппорте может быть выполнена лишь при точной координации движений рук.

Подавляющее большинство людей — праворукие, т. е. значительно лучше совершают точные движения правой, чем левой, рукой, а поэтому в тех рабочих операциях, где требуется согласованное движение обеих рук, ведущей является правая рука, а левой отводится вспомогательная роль. Но лучше выполняется работа, если достаточно активна и левая рука. Достигнуть этого не так трудно, так как в физиологии высшей нервной деятельности доказано, что существует единство действия парных анализаторов. Если выработать условные рефлексы на одной половине тела, то они с довольно большой точностью сами собой воспроизводятся на другой половине тела. Упражнения в движениях правой руки улучшают работу и неупражнявшейся левой

руки, но иногда требуется специальная тренировка левой руки в движениях.

Обычно координация движений рук требует зрительного контроля, но после длительной тренировки она может достигаться и без зрительной регулировки. Точность координации в таких случаях сигнализируется не зрением, а кожными и двигательными ощущениями.

В некоторых рабочих операциях требуется *устойчивость руки.* Эта устойчивость может быть при неподвижности руки, например когда надо держать предмет, подвергаемый обработке, так, чтобы не дрожала рука. Устойчивость движения заключается в том, что в течение определенного времени движение сохраняет свое направление, не отвлекаясь в сторону. Точности движения, например при разметке, содействуют применяемые лекала и шаблоны, но они не исключают требований к тому, чтобы рука при работе не имела колебаний, а сохраняла нужную твердость.

Для некоторых операций (например, слесарных при рубке зубилом) необходима *ударная меткость*, сложная зрительно-двигательная координация. Если удар молотка не попадает в центр зубила, в работе могут появиться дефекты, а иногда возможны и травмы (удар не по зубилу, а по руке).

Часто на производственной работе приходится *переключать движения*, включая то одни, то другие мышцы руки. Таким образом, возникает необходимость овладеть не только темпом, но и точностью движений, без задержки переходить с одного движения на другое.

В различных видах работы преимущественно включаются мышцы пальцев руки, кисти, локтя, предплечья, реже — ног, спины. Рука — основной рабочий орган человека, хотя в ряде случаев нужна и помощь ног (например, при работе швеи на машине, приводимой в движение ногами).

Культура движений должна занять видное место в трудовом обучении. Она важна не только при ручной, но и при станочной работе. Некоторыми психологами (М. О. Гуревич и Н. И. Озерецким) было выдвинуто понятие общей моторной одаренности, т. е. некоторого предрасположения человека к тому или другому уровню всех процессов, относящихся к двигательной области. Существование такой одаренности в экспериментальных работах не получило подтверждения. Нередко у одного и того же человека высокий темп движений сочетается со слабой их точностью (слабой координацией движений рук), и, наоборот, люди, показывающие большую точность движения, затрудняются, когда эти движения надо выполнять в высоком темпе. Существует связь лишь между однотипными моторными функциями и притом такими, которые связаны с работой одних и тех же или симметричных мышц. Человек, точный в движениях, когда рубит дрова, может быть весьма неточен в деятельности, требующей

работы более мелких движений (например, при выпиливании).

Нельзя считать моторные процессы в какой-то мере прирожденными, они весьма упражняемы и, когда становятся навыками, в большой степени автоматизируются. Но эта автоматизация, как и в других навыках, неполная, когда движения сложны и разнообразны,— в таких случаях часто приходится *выбирать* движение, а для этого ориентироваться в них, что требует наблюдательности и сообразительности.

Следует подчеркнуть положительное значение культуры рабочих движений не только для достижения в работе быстрых и точных результатов, но и для той *подтянутости* и *ловкости* в движениях, которые положительно действуют и на внутреннюю подтянутость и *собранность* человека.

Психологические компоненты технической деятельности.

Трудовое обучение в школе не сводится к приобретению различных двигательных умений и навыков, но требует также умения обращаться с техническими приспособлениями и машинами, рационально их использовать. Особое значение техническая деятельность приобретает при подготовке учащихся к производственной специальности.

При анализе психологических компонентов, входящих в комплекс технических способностей, которые формируются в процессе технической деятельности, полезно различать три ее вида, а часто и этапы: техническое понимание, техническое мастерство и техническая изобретательность [1].

Под *техническим пониманием* прежде всего разумеется правильное и быстрое узнавание устройства и функционирования инструмента или машины, их назначения и способов обращения с ними. Для этого необходимо выделить детали технического приспособления, установить их взаимоотношения и роль в работе, сравнить его с другими техническими приспособлениями, т. е. отнести к той или другой их категории (например, режущих инструментов).

Процесс узнавания играет важную роль в техническом понимании. Даже самый новый и необычный по своему устройству инструмент при первоначальном с ним ознакомлении вызывает ассоциации с тем, хотя бы отдаленно сходным, что имелось в прежнем опыте человека.

Узнав нечто знакомое в новом техническом приспособлении, человек начинает строить догадки, какая роль в нем принадлежит знакомым деталям, далее наблюдает, изучает другие детали, работу приспособления в целом при разных условиях. В трудовом обучении в школе инструктор объясняет учащимся устройство и работу инструмента или машины, сопровождая свои объ-

[1] О технической изобретательности будет сказано в следующей главе, посвященной самостоятельной и творческой работе школьников.

яснения схемами и картинами и показывая на деле, как функционирует данное приспособление.

Для того чтобы указания инструктора не формально запоминались, а сознательно усваивались, необходимы некоторые особые формы восприятия, запоминания, воссоздающего воображения и мышления. Большое значение имеет точное восприятие расстояний, величин, фигур и форм предметов, а также направления и скорости движения. Восприятие всех этих пространственных отношений должно быть таково, чтобы каждая деталь соотносилась с целым приспособлением и с его назначением. Это требует целенаправленности, осмысленности и планомерности восприятия, т. е. тех черт, которые характерны для наблюдения. В процессе технического понимания воспитывается техническая наблюдательность.

Часто для понимания технического приспособления, как и для последующей с ним работы, необходим хороший глазомер, т. е. оценка на глаз расстояний, величин, фигур, форм, например когда без применения измерительного инструмента надо определить длину детали или насколько одна деталь толще или длиннее другой.

Так как в каждом осмысленном восприятии участвует прошлый опыт человека, то для технического понимания необходима работа памяти, по преимуществу так называемой пространственной: на фигуры, формы и т. д. В этой памяти элементы образные и логические взаимосвязаны, пренебрежение к образной стороне может повлечь за собой схематическое, неточное запоминание, излишняя «связанность» образом без отнесения его к какой-либо категории делает запоминание менее осмысленным и менее прочным. Часто для понимания нового технического приспособления надо вспомнить сложные предметы, детали, а иногда для сравнения — какое-нибудь техническое приспособление в целом.

Воссоздающее воображение необходимо, когда надо, например, по чертежу (плоскостному изображению) представить реальное техническое приспособление как трехмерный предмет или когда от рассмотрения технического приспособления требуется перейти к его анализу с помощью чертежа. Воображение требуется также, чтобы представить, как будет работать инструмент или машина при измененных условиях, а это важно, когда приходится сравнивать однородные приспособления между собой или разные варианты обращения с ними.

При техническом понимании предъявляются своеобразные требования к аналитико-синтетической работе мышления.

Анализ требуется для понимания устройства и работы станков. Так, для понимания плоскошлифовального станка надо хорошо знать принцип его действия и устройство всех его узлов.

Технический анализ необходим также при чтении чертежа. Мысленному переводу плоскостного изображения в трехмерный образ предшествует анализ имеющейся в чертеже проекции пред-

мета или его разрезов на две, а иногда и на три взаимно-перпендикулярные плоскости.

Анализ требуется также тогда, когда надо выяснить причину неполадок, технического несовершенства.

Ярким примером *технического синтеза* служат монтажные операции, при которых надо собрать изделие из отдельных деталей. Технический анализ необходим также для понимания работы машины как единого целого, для чтения чертежа при мысленном переводе плоскостных чертежей в объемные, при всякого рода техническом проектировании.

Техническое мастерство — результат овладения производственными умениями и навыками как конкретной активной деятельности. Каждое трудовое действие представляет собой систему рабочих операций, выполняемых с применением определенных приемов, а рабочие операции — не сумму, а тоже систему рабочих движений.

Для *технического мастерства* необходимы двигательные навыки. Примерами ручных навыков, приобретаемых в столярных мастерских, могут служить: пиление, резание, строгание. При ручной обработке металла большую роль играют навыки в движениях ударных (рубка зубилом) и нажимами (опиловка, шабровка). При ударе молотком или другим инструментом рука работающего человека и инструмент двигается с увеличивающейся скоростью и само движение возникает и развивается вне обрабатываемого предмета, попадание в который является первоочередной целью удара. Наоборот, при нажимных движениях работающая часть тела и инструмент плавно двигаются в соприкосновении с обрабатываемым материалом.

При обучении двигательным производственным навыкам надо следить, чтобы движения были не только достаточно быстры и точны, но и экономны, т. е. чтобы были устранены лишние движения и отдельные движения объединялись в комплекс.

Двигательные производственные навыки входят в техническое мастерство постольку, поскольку они связаны с применением инструмента или машины, направлены на выполнение технических заданий. Для технического мастерства необходимы также навыки в чтении чертежа, схемы, в точном и быстром восприятии образца. Как бы ни были сами по себе точны, быстры и экономны трудовые действия, они не достигают цели, если ученик не сможет точно прочитать чертеж или понять образец и если он не в состоянии сличить изготовляемый им предмет с образцом.

Техническое мастерство невозможно без технического понимания, но надо не только знать устройство и назначение технического приспособления, но и уметь с ним обращаться, работать на нем и получить в этом навык, т. е. иметь конструктивно-технические навыки. Надо не только быть знакомым с особенностями получаемого для обработки сырья, но и уметь в нем ориентироваться, иметь навык в приспособлении работы к особенностям

сырья. Надо не только знать, как согласовать свою работу с работой товарищей, но и получить в этом достаточный опыт.

Занятия по труду в школе, в частности в технических кружках, предоставляют возможности и для некоторого *технического изобретательства*, сложной деятельности, в которой предъявляются значительные требования к технической наблюдательности, к точности и живости пространственных представлений, конструктивному воображению и мышлению, чувству практической целесообразности. У учащихся наблюдается довольно большая тяга к техническому изобретательству, хотя бы в виде рационализаторских предложений; популярны кружки юных механиков, моделистов, радиолюбителей и т. п. Направляя эту работу, педагоги должны внушать учащимся убеждение, что без технического понимания и технического мастерства изобретательские проекты не могут рассчитывать на успех.

Психологические вопросы организации трудового обучения.

Программа обучения труду в школе разнообразна и в каждом классе требует своей методики. Вместе с тем можно выделить некоторые психологические требования общего характера, которые применимы если не ко всем, то к большинству видов трудового обучения в школе.

Прежде всего с психологической точки зрения важно, чтобы в процессе обучения труду развивались и те психологические его компоненты, о которых шла выше речь, т. е. чтобы воспитывались любовь к труду, потребность в планировании и контроле, упражнялись необходимые качества, относящиеся к двигательной сфере, формировались технические способности. Преподаватели труда должны интересоваться не только количеством и качеством продукции, но и п р о ц е с с о м т р у д а школьников, а в этом процессе тем, как воспитывается личность ученика и в первую очередь те ее качества, которые нужны для ее производственной деятельности.

Важное значение имеет для успешности трудового обучения правильный *инструктаж*. Следует избегать таких еще нередко встречающихся недостатков в этом инструктаже:

1) злоупотребления указаниями и притом нередко многословными, отсутствия четкости и целенаправленности;

2) несистематичности, фрагментарности, когда дело сводится к отдельным, не совсем между собой связанным указаниям;

3) неудовлетворительного показа или потому, что образец по тем или другим причинам оказывается не совсем хорошим, или методика показа неудовлетворительна (например, когда показ сопровождается недостаточно продуманным разъяснением);

4) пренебрежения к наглядным пособиям, в то время как умение читать производственные схемы и чертежи входит в задачи трудового обучения.

Наблюдения показывают, что часто работа учащихся в школьных мастерских плохо выполняется из-за неудовлетвори-

тельности инструктажа или же из-за невнимательного отношения к нему учащихся. Некоторые школьники обнаруживают нетерпеливость, слушая инструктора, и желают как можно быстрее перейти к «делу», в результате — неточное знание задания и приемов его выполнения и частые вопросы к инструктору в ходе работы.

Существуют еще споры о том, следует ли учащимся показывать не только образцы работы, но и неправильные приемы во избежание того, чтобы указание на ошибки не вызывало у школьников желания их совершать. Фиксировать внимание на отрицательных примерах, как всюду в обучении и воспитании, не следует, но совсем обойтись без них нельзя, иначе учащиеся не будут знать, какие отклонения недопустимы в его работе.

Контроль инструктора над работой учащихся должен быть систематическим, чтобы не были упущены ошибки в работе, чтобы учащиеся ни на один момент не теряли чувства ответственности. Этот контроль в значительной степени облегчается, если удается приучать учащихся к самоконтролю, о котором речь шла выше.

В процессе приобретения трудового умения и навыка огромное значение имеет начальная стадия, когда школьники получают необходимые для работы знания и происходят первые пробы в этой работе. Учащиеся должны овладевать отдельными трудовыми операциями, не упуская из виду всего трудового комплекса, приводящего к изготовлению изделия. На этой стадии полезны знаки одобрения со стороны инструктора в тех случаях, когда учащиеся добиваются первого, хотя бы и незначительного успеха. Совершенно недопустима установка на быстрый темп работы на первоначальном этапе ее освоения.

Производительный труд имеет одним из своих преимуществ то, что его результаты легко видны. Надо, чтобы, овладевая трудовыми умениями и навыками, школьники постоянно видели свои достижения.

Следует предупреждать у учащихся *состояния утомления и монотонности*. Утомление может быть вызвано и непродолжительной, но трудной работой (например, когда приходится иметь дело с тяжелыми деталями), но чаще оно порождается длительностью работы, когда в нервной системе возникает потребность в охранительном торможении, в отдыхе. При правильной организации труда, при наличии своевременных перерывов в работе (в том числе так называемых «микропауз», кратких «передышек») сколько-либо вредное утомление исключается. Чувство монотонности и скуки не возникает в тех случаях, когда вносится разнообразие в работу (в ее темп, приемы). При целенаправленной работе, когда учащиеся заранее представляют ее результат, продукцию, обычно однообразие этой работы на некоторых этапах не сопровождается отрицательным переживанием скуки и монотонности.

Занятия по труду должны быть *практическим применением знаний* по математическим, естественнонаучным и другим предметам, преподаваемым в школе. Труд более эффективен, если он не занимает изолированного положения в системе школьного образования.

Иногда эти занятия, что чаще всего встречается при обучении ручному труду в начальной школе, а иногда и при организации работ в мастерских, страдают узким практицизмом и ремесленничеством, не дают систематических знаний о свойствах материалов и устройстве инструментов, не расширяют технического кругозора учащихся. Тем самым понижается образовательная ценность труда, приобретающего деляческий характер.

Для расширения и углубления получаемых на занятиях по труду знаний и навыков и существуют в школах *кружки:* в младших классах «Умелые руки», в старших — по техническому моделированию, столярные, токарные и т. п. Работа в этих кружках должна быть организована так, чтобы она удовлетворяла индивидуальные запросы учащихся, чтобы давала основание судить об их интересах и способностях. При правильной постановке они открывают широкий простор проявлению творческих способностей учащихся.

Существуют большие возможности для трудового воспитания в *пионерской работе*. Так, например, организуются пионерские сборы по физике и технике, на которых пионеры занимаются техническими самоделками, изготовляют чертежи и схемы, смотрят кинофильмы и диаграммы технического содержания, проводят викторины на технические темы и т. п. Как межотрядные мероприятия проводятся вечера физики и техники, производственные экскурсии, конкурсы и выставки, содействующие вовлечению школьников в практическую работу по технике.

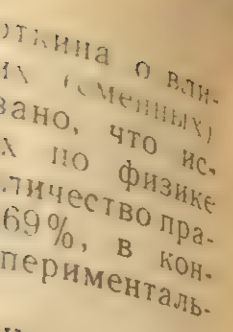
Принцип связи школы с жизнью в применении к занятиям по труду требует таких форм работы, как удовлетворение хозяйственных потребностей школы (изготовление наглядных пособий, ремонт школьных помещений и т. д.), организация экскурсий на предприятие, встреча с передовиками промышленности, науки и техники.

Надо также связывать эти занятия с бытом учащихся, чтобы они могли выполнять дома такие работы, например, как несложный ремонт мебели, жилища, проводка электричества и т. п. Этим поддерживается деловая трудовая направленность у самих школьников и повышается значение трудового обучения в глазах родителей.

Организуя трудовое обучение, не следует упускать из виду отдельных случаев, когда учащиеся увлекаются трудом, намечают себе перспективу работать на производстве и снижают свою успеваемость по другим предметам, ошибочно считая, что для них учение не имеет значения. Но при правильной организации работы занятия по труду обычно благотворно влияют на общую

успеваемость учащихся. Так, в работе Ю. Н. Кулюткина о влиянии производственного опыта учащихся вечерних (сменных) школ на усвоение ими теоретических знаний показано, что использование производственного опыта на занятиях по физике значительно повышало успеваемость учащихся. Количество правильных ответов в экспериментальной группе — 69%, в контрольной — 43%, самостоятельных ответов в экспериментальной группе — 68%, а в контрольной — 33%.

Положительное влияние трудового обучения на успеваемость объясняется тем, что на занятиях по труду учащиеся лучше осмысливают практическую ценность теоретических знаний, связь этих знаний с жизнью — могучий стимул повышения успеваемости.



ГЛАВА СЕДЬМАЯ

ПСИХОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Значение самостоятельной работы для психического развития детей.

Воспитание и обучение детей не пассивный процесс, в котором учащиеся действуют только выполняя указания учителя, следуя даваемым им образцам, усваивая и повторяя материал. А. С. Макаренко справедливо называл своих воспитанников не только объектом, но и субъектом воспитания.

Потребность проявлять свою самостоятельность и инициативу наблюдается еще у детей дошкольного возраста, и обычно она получает удовлетворение. Эта возможность проявлять свои индивидуальные интересы, запросы и потребности должна предоставляться детям с первых дней обучения их в школе.

Под *самостоятельной работой* понимается такая, которая выполняется при отсутствии точного инструктирования, разъяснений со стороны учителя, без контроля в открытой форме за ее выполнением.

Отсутствие такого инструктирования означает, что ученику предоставляется возможность избирательной деятельности, которая не предопределяется инструкцией. Контроля в открытой форме при самостоятельной работе ученика нет, но в более скрытой форме имеется. Характер этого контроля зависит от сложности самостоятельной работы, возраста учащегося, подготовленности к такого рода работе, т. е. обладания соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Существуют элементы самостоятельности в каждой учебной работе ученика, но в зависимости от их роли в общей системе обучения можно различать работы от очень мало самостоятельных до творческих, в которых наиболее проявляются оригинальность и инициатива учащихся.

В качестве примера мало самостоятельной работы можно привести все те задания, выполняя которые учащиеся точно сле-

дуют образцу, например списывание по прописи. Здесь самостоятельность ученика проявляется лишь в выборе темпа письма и некоторого своеобразия почерка — всякие другие формы самостоятельности при работе по образцу нежелательны. Столь же малая самостоятельность требуется при выполнении упражнений на правило такого типа, как, например, решение арифметических примеров. Приемы решения здесь определены, и надо строго им следовать.

Значительно больше самостоятельности предоставляется ученику, когда он готовит дома урок по учебнику. Как бы ни были четки указания учителя о подготовке домашнего задания, учащиеся могут по-разному ее организовать.

К собственно самостоятельным работам относятся такие, например, как работа над сочинением по данной учителем теме. Если даже дан предварительный план сочинения, все же учащиеся избирательно относятся к материалу, проявляют свое творчество.

Еще более самостоятельности проявляется в сочинениях, где и сама тема выбирается учащимся. Здесь уже можно говорить о творческой работе, в которой ценится новизна, оригинальность, отсутствие прямого подражания.

Самостоятельность требуется учащимся при усвоении знаний (например, при придумывании собственных примеров, способов решения задач и т. п.), при закреплении знаний (связывание их с собственными наблюдениями, внеклассным чтением и т. п.), при приобретении новых знаний в дополнение к полученным в школе (внеклассное чтение). Самостоятельная работа — хорошая школа культуры умственного труда, она воспитывает целеустремленность, плановость и самоконтроль, чувство ответственности.

Сближение школы с жизнью возможно лишь при том условии, если учащиеся будут уметь самостоятельно применять в жизни получаемые в школе знания, а с другой стороны, пользоваться для лучшего усвоения знаний и навыков в школе своим внешкольным опытом.

Говоря о самостоятельной работе учащихся, не следует ее понимать так, что она должна оставаться вне всякого руководства со стороны учителя. Наоборот, долг учителя — научить детей приемам самостоятельной работы, например работы с книгой или дома по выращиванию огородных растений. Если даже замечательные люди из области искусства в начале своей творческой деятельности не могли обойтись без следования образцам, то учащиеся, чтобы их самостоятельность и творчество в умственной работе были эффективны, нуждаются в помощи учителя, в противном случае их самостоятельность превратится в бесплодное оригинальничание или в непосильное «творчество» без знания путей и средств выполнения творческих замыслов.

Самостоятельность учащихся на уроке.

Каждый урок может быть так организован, что учащиеся не только не будут пассивно воспринимать материал, но и проявят самостоятельность при его изучении.

Объясняя новый материал, учитель должен пробуждать активность учащихся, задавая им вопросы, требующие привлечения знаний, полученных из собственных жизненных наблюдений или из прочитанных книг. Хорошо делают учителя, когда на уроках объяснительного чтения связывают учебный материал с жизнью детей и их внеклассным чтением.

Надо поощрять учащихся, придумывающих собственные примеры, иллюстрирующие высказываемые учителем общие положения.

Многие учителя на уроках арифметики предлагают школьникам составлять задачи на правило или по определенному типу, вставлять числовые данные в задачу. Например, учительница IV класса школы № 71 г. Ленинграда на уроке давала задание вставить числовые данные в такую задачу: «Звено каменщиков уложило в первый день... штук кирпичей, во второй..., в третий... Сколько кирпичей в среднем укладывало звено в один день?»

Сообщая материал, содержащийся в учебнике, учитель тем самым побуждает учащихся дополнить полученные на уроках знания чтением соответствующей литературы.

Многие приемы учителя требуют от учащихся самостоятельной работы при закреплении знаний.

В исследовании Г. М. Терещенко показана эффективность некоторых приемов активизации усвоения учебного материала. Например, списывание для закрепления нового орфографического правила с текста, где пропущены орфограммы, по сравнению со списыванием с готового текста в I—VI классах, дало уменьшение числа ошибок на 42,5—60,2%. Успешно также применялся на уроках прием с закрывающейся доской. Он заключался в том, что после объяснения учителя, во время закрепления этого объяснения вызванным учеником у доски, доска отделялась от остальных учащихся очень просто оборудованным занавесом, и, таким образом, учащиеся не видели того, что писал ученик на доске, и выполняли работу самостоятельно. Проверка показала, что, например, на уроке арифметики с использованием закрытой доски число ошибок при контрольном испытании уменьшалось более чем на 40—50%. При работе с открытой доской учащиеся постоянно сравнивали свои результаты с тем, что делает данный ученик, не применяя собственных умственных усилий; при работе с закрытой доской требуются самостоятельные умственные усилия.

Учителя воспитывают самостоятельность мысли учащихся на уроке, задавая вопросы по ходу объяснения нового материала и при опросе, требующие этой самостоятельности, ответы на ко-

торые не просто припоминаются из усвоенного материала, а даются как решение познавательной задачи. Таковы, например, вопросы, воспитывающие у школьников умение сравнивать («чем отличаются растения, живущие в водной среде, от растений, живущих в безводной местности?»), осмысливать значение фактов и явлений («какое значение для литературной деятельности Гоголя имело его знакомство с Пушкиным?»), находить причинные зависимости («чем объяснить подавление революции 1905 года?»), разрешать кажущиеся и действительные противоречия («как могли в древнее время воевать вместе патриции и плебеи?»).

Самостоятельность учащихся выражается и в их вопросах. Надо сказать, что вопросы учащихся на уроках представляют пока редкое явление, а между тем они служат показателем активности учащихся, их живого отношения к сообщаемому на уроках материалу.

Вопросы учеников на уроках могут быть разделены на такие группы:

1) недоуменные, показывающие, что учитель недостаточно разъяснил материал. «Мне так и осталось неясным, романтизм — хорошее, прогрессивное направление или плохое, отсталое»,— задает вопрос ученица VIII класса. Она этим вопросом показала, что не хочет пассивно воспринимать слова учителя, а стремится проверить себя, достаточно ли они ею поняты;

2) требующие расширения сообщаемых учителем знаний. «А живут ли в Арктике какие-либо насекомые?» — спрашивает ученик на уроке природоведения. «Что происходило в Москве, когда началась Октябрьская революция в Ленинграде?» — вопрос ученицы IV класса;

3) связывающие получаемые знания с жизнью, с имеющимися у учеников понятиями и представлениями. Примеры таких вопросов: «Почему небо голубого цвета? Чем объяснить, что у нас дома не приживаются цветы? Почему, когда ласточки летают низко, это предвещает дождь? Разве они лучше людей предвидят погоду?»;

4) требующие практического совета учителя: «С чего начинать воспитание своей воли?», «Что нужно иметь, чтобы летом собрать хороший гербарий?»

Бывают вопросы, не имеющие познавательного значения, например: «Наступит ли у нас такое время, когда в каждой школе будут самолеты?» Подобные вопросы нередко свидетельствуют не о любознательности детей, а о желании их отвлечь внимание учителя от дела, в частности от опроса учащихся. Но учитель не должен иронизировать над не совсем удачными, но не праздными вопросами учащихся, в частности, над такими, ответ на которые уже дан в сообщенных ранее знаниях. Учитель был не прав, реагируя на вопрос ученика «Есть ли живые существа на Луне?» так: «Вот если бы ты в свое время учил уроки, то не за-

давал бы такого вопроса». Не следовало иронически улыбаться учительнице при вопросе ученицы IV класса: «Почему корабли не сопровождаются подводными лодками, чтобы те мешали их расстреливать».

При опросе необходимо, когда это возможно, менять формулировки вопросов, чтобы учащиеся не давали стереотипных ответов. Среди вопросов должны быть и такие, которые требуют для ответа смекалки, вдумчивости.

Учителя правильно делают, когда к ответам на многие вопросы побуждают самих школьников, предлагают найти ответ тому ученику, который задает вопрос.

Полезно также предлагать учащимся поправлять и дополнять ответы своих товарищей, но лучше обращаться к этому после того, как дано время самому отвечающему ученику исправить свой ответ. Преждевременное обращение к товарищеской помощи, как и не необходимые наводящие вопросы учителя, только приучают детей к несамостоятельности, к поискам помощи у других, в то время как надо прибегнуть к собственным усилиям.

Допустимы ли на уроке критические замечания и поправки в адрес учителя? Допустимы, но в редких случаях и обязательно в тактичной форме. Ничего нетактичного нет в такого рода замечаниях учащихся: «А вы лучше повесьте таблицу поправее, она не будет отсвечивать»; «Если можно, скажите медленнее, что бы мы могли записать»; «Тундра — не тайга?» (учитель по рассеянности вместо «тайги» произнес слово «тундра»).

Но ни в коем случае недопустимы замечания и поправки, в какой-то мере снижающие авторитет учителя и показывающие не столько сообразительность и осведомленность, сколько развязность ученика. Активность и самостоятельность учащихся на уроке не должна выражаться в шумливости, развязности, болтливости и т. п.

Особенное значение для развития самостоятельности школьников имеют практические и лабораторные занятия. Даже если они проводятся по точным указаниям учителя — учащиеся на этих занятиях активно действуют. Еще лучше, если им предоставляется некоторая возможность проявить собственную инициативу, и с этой точки зрения полезно давать задания, сопровождая их неполной инструкцией, чтобы школьники их лучше осмыслили и вспомнили.

Анализ 40 уроков в V—VIII классах некоторых московских школ показал, что 73,6% времени на уроках учащиеся слушают и говорят. Надо, чтобы они больше практически работали, чтобы достаточное время отводилось на практические занятия и упражнения, во время которых ученики овладевают навыками труда.

Следует учитывать, что внешняя деятельность оказывает большую поддержку внутренней, мыслительной деятельности, а

последняя часто является более поздним этапом в процессе перехода от практического действия к умственному (работы П. Я. Гальперина и его сотрудников).

Самое существенное в педагогическом опыте передовых липецких учителей и главным достоинством этого опыта является то, что они на уроках предоставляют большие возможности для самостоятельной работы учащихся. Школьники не пассивно воспринимают учебный материал, а в течение всего урока активно работают, действуют, всегда заняты и при этом относятся к этим занятиям вдумчиво и с увлечением.

Создав новую форму урока (вместо так называемого комбинированного по схеме: опрос, объяснение нового материала, закрепление, задания на дом), липецкие педагоги привлекают к самостоятельной работе всех учащихся с самого начала урока, школьники активно овладевают новым материалом, так как подготовительные упражнения, практическая работа на уроках дают возможность самим разобраться в новом материале, связывая его с пройденным ранее и со своим жизненным опытом.

Уроки липецких учителей насыщены большим количеством упражнений, лабораторных занятий, благодаря которым школьники в процессе усвоения знаний овладевают навыками умственной и практической работы. К такого рода упражнениям относится и широко применяемое липецкими учителями так называемое комментированное письмо, когда учащиеся по вывозу учителя, не вставая с места, должны разъяснять, как и почему в данном случае надо правильно писать.

На уроках у лучших липецких учителей школьники в подлинном смысле слова трудятся, у них воспитываются ответственное отношение к учению, навыки коллективной работы, трудовая дисциплинированность, организованность.

Будучи педагогами-творцами, не допускающими в своей работе шаблона, виднейшие липецкие учителя воспитывают у школьников пытливость, любовь к творческим исканиям, инициативу, с этой целью рядом с фронтальными липецкие учителя дают и дифференцированные задания с учетом индивидуальных способностей и запросов школьников.

Липецкие учителя стараются организовать занятия так, чтобы требуемое их системой обучения напряжение было для учащихся посильным.

Самостоятельность в занятиях по труду.

Занятия по труду предоставляют большие возможности для проявления учащимися самостоятельности. От организации и методов трудового обучения в первую очередь зависит, будет ли ученик пассивным исполнителем при выполнении трудового задания или проявит инициативу и сметливость.

Некоторые учителя так инструктируют учащихся, что для выполнения инструкции надо только хорошо ее запомнить. Учи-

тель не только формулирует задачу, но и расчленяет процесс изготовления изделия на частные задачи и операции, устанавливает их последовательность и выполняет их, требуя от детей лишь подражания. При таком обучении дети не могут понять, почему именно при данных условиях они должны выполнять то или другое действие, не научатся выбирать приемы работы, осознавать свои ошибки.

В экспериментальном исследовании Т. Н. Борковой сравнивалось изготовление одних и тех же изделий учащимися начальной школы при трех условиях: а) когда в инструкции учителя не все действия и приемы их выполнения указывались; б) когда ученик изготовлял то же изделие самостоятельно по образцу; в) когда после двух упражнений эти же работы выполнялись совершенно самостоятельно. Оказалось, что при работе по памяти и по образцу ученики допустили гораздо больше ошибок, чем при самостоятельной работе по указаниям учителя. Это означает, что необходимы упражнения в самостоятельной работе, конечно, под общим контролем учителя.

Это же исследование показало, что полезно для развития самостоятельности в работе давать неполные инструкции. Так, ученики I класса при неполной инструкции сделали ошибок: при работе по памяти — 30, по образцу — 15, по общим указаниям учителя — 25, а ученики, работавшие по полной инструкции, сделали соответственно 56, 65 и 36 ошибок. Подобные результаты получены и в работе второклассников.

Полезно приучать школьников планировать свою работу и в тех случаях, когда им дается полная инструкция. Всегда есть возможность распределения трудовых действий во времени, выбора темпа и приемов работы.

Побуждение учащихся к самостоятельности в работе — вопрос, который занимает также учителей профессионального обучения. Учащиеся должны не только воспринимать указания, но и понимать их целесообразность, а в редких случаях и вносить свои варианты.

Самостоятельности школьников в занятиях по труду способствует все то в обучении, что повышает сознательность учащихся, и в частности решения своего рода задач. Например, знакомя учеников с работой плуга, с установкой его на определенную глубину вспашки, можно задать вопрос, почему полевое колесо устанавливается выше уровня опоры корпусов на величину, соответствующую глубине вспашки, а бороздковое и заднее колеса остаются на одном уровне с опорой корпусов.

Следует побуждать учащихся самостоятельно контролировать свою работу, анализировать ее достоинства и недостатки.

Воспитывая самостоятельность в труде, надо считаться с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Одни дети злоупотребляют «самостоятельностью» и невнимательны к указаниям учителя труда, необоснованно его критикуют, другие

действуют лишь как пассивные исполнители, надо направить, организовать самостоятельность у первой группы и пробудить ее у второй группы детей.

Выполнение домашних заданий.

Задания на дом учащимся должны быть ясны и точны и по возможности сопровождаться разъяснением, инструктажем, как их лучше выполнить например, что в задании более трудно, на что надо обратить особое внимание, каких ошибок следует избегать и т. п.

Но при всей четкости разъяснений учителем домашних заданий учащиеся должны проявлять известную самостоятельность при их выполнении.

Рост самостоятельности, особенности ее проявления зависят от содержания и используемых учителем приемов учебной работы.

Некоторые учителя с успехом дают задания, заключающиеся в самостоятельном решении вопроса, который неполностью был решен на уроке. Так, например, на уроке учащиеся овладели выводом формулы решения приведенного учителем квадратного уравнения. Учитель предлагает дома вывести формулу общего квадратного уравнения. Для облегчения такого задания ставится, например, вопрос: «Чем отличается общее уравнение от приведенного?» или, заканчивая изложение биографии Пушкина, учитель говорит ученикам: «О том, какие были причины гибели Пушкина, вы подумайте дома и на следующем уроке мне скажете».

Подобные задания интересуют школьников, удовлетворяют их потребность в самостоятельности и инициативе, но они, конечно, должны быть посильны.

Полезно давать домашние задания, требующие самостоятельной и инициативной работы учащихся, например сбора растительного ботанического материала (листьев, цветов, стеблей разных растений), вырезок из газет и журналов, иллюстрирующих разбираемое на уроках литературное произведение или биографию писателя и т. п.

Все это делает процесс выполнения домашнего задания более сознательным, целенаправленным и интересным.

Некоторые учителя злоупотребляют требованием текстуального или приближающегося к нему заучивания материала по учебнику и тем самым приучают учащихся к механическому заучиванию и боязни отойти от учебника, выразить мысль своими словами и т. п. Для эффективности подготовки домашних заданий очень важна правильная их организация, необходимость соблюдать их режим, чтобы они не выполнялись при утомленном состоянии школьников, когда нервные клетки истощаются и образование в них временных связей затрудняется.

Наблюдения показывают, что многие учащиеся (всех классов) предпочитают приступать к выполнению заданий вскоре же

после возвращения из школы, чтобы оставить себе достаточное время для отдыха. При этом нередко допускаются две ошибки. Одни ученики начинают заниматься, не отдохнув после уроков, и потому скоро утомляются. Другие же приступают к занятиям сейчас же после обеда, нарушив этим правила гигиены умственного труда. При переполнении желудка питание мозга кровью недостаточно, может возникнуть анемическое состояние мозга, при котором умственная работа значительно теряет свою продуктивность. Совершенно недопустимо также откладывать занятия на поздний вечер. Учащиеся старших классов делают это под тем предлогом, что не успевают за день, но при проверке это объясняется неумением рационально организовать свою работу.

Среди различных приемов воспитания самостоятельности надо отметить, как показало исследование Е. Н. Здоровой-Устиновой, составление учащимся плана последовательности выполнения домашних заданий.

Существуют индивидуальные различия среди школьников по вопросу, с каких занятий надо начинать подготовку уроков — с трудных или легких. Многие предпочитают начинать с трудных, обосновывая это тем, что лучше заниматься трудным материалом, пока голова «свежая». Но немало и таких учащихся, которые говорят, что лучше «отделаться» от легких занятий, а потом все усилия направить на трудные. Характерно, что многие из лучших учеников среднего и старшего школьного возраста предпочитают эту последовательность в занятиях. Едва ли здесь целесообразен общий для всех учащихся рецепт, как и по вопросу, с каких работ лучше начинать — с устных или письменных.

Отметим такие важнейшие недостатки организации подготовки уроков.

1) Списывание полное или частичное, у товарищей, например, решения арифметических задач.

Ученики прибегают к списыванию или потому, что при плохой организации подготовки уроков у них не хватает для самостоятельного решения задачи времени, или по свойственной некоторым из них дурной привычке идти по линии наименьшего сопротивления: легче списать решение задачи у товарища, чем сделать самому.

2) Отвлечение во время подготовки уроков другими занятиями или развлечениями. Подготовка уроков — труд, требующий большой концентрации и устойчивости внимания, и всякого рода отвлечения в сторону могут его дезорганизовать.

3) Перебрасывание с одного предмета на другой, т. е. не выучив урок по одному предмету, ученик берется за другой под тем предлогом, что первый оказался трудным.

4) Необоснованное откладывание выполнения хотя бы одного задания. Например, ученица откладывает «на завтра» выполнение задания по истории, мотивируя это тем, что история — последний урок и она успеет ее выучить на перемене.

Эти недостатки организации выполнения уроков нередко закрепляются, делаются дурными привычками и в дальнейшем служат серьезным препятствием к приобретению полезных навыков самостоятельного умственного труда.

Лучшие учащиеся обнаруживают при выполнении домашних заданий важнейшие качества: планомерность и самоконтроль. Ученица IV класса Наташа Щ. приучила себя с вечера (она учится во вторую смену) планировать весь день после школы и прежде всего время и порядок выполнения уроков. Она тщательно проверяет себя, сделанную работу, никогда не снижая к себе требований.

Родители иногда оказывают неразумную помощь детям в подготовке уроков, лишая тем самым детей самостоятельности, ответственности и желания затратить необходимые усилия на работу. Еще встречаются анекдотические случаи, когда ученик говорит отцу, что он получил «тройку» не за свое, а за его сочинение. Помощь родителей должна заключаться в контроле за своевременностью выполнения заданий, в создании для них условий (в первую очередь рабочего места) и, наконец, в консультации в тех редких случаях, когда ученик, затратив все усилия, не в состоянии выполнить задание, но и тогда родители не должны выполнять задание за своих детей, они должны только указать детям причины, почему они не справляются с заданием, и дать необходимые разъяснения того, что оказалось для детей в заданиях непосильным.

Учителя должны стремиться к тому, чтобы домашние задания были посильны школьникам. Многое из нового материала учащимся надо усваивать на уроке и тем уменьшать объем домашних заданий. Это требование особенно относится к младшим школьникам, перегрузка занятиями которых может вызвать переутомление. Для учащихся более старшего возраста, совмещающих учебный труд с производственным, домашние задания будут сокращаться за счет материала, усваиваемого на уроках.

Но по ряду предметов должны быть и необязательные задания. Хорошо делают, например, учителя литературы и географии, когда рекомендуют учащимся читать некоторый дополнительный материал из других книг, кроме учебника, когда учителя ботаники и зоологии указывают, как применить полученные знания при уходе за домашними растениями и животными, давая при этом, кроме обязательных, и необязательные задания. При этом надо считаться с индивидуальностью ученика и его успеваемостью. Ученику, не успевающему в пределах обязательного для усвоения материала, неразумно советовать выучить что-то дополнительное. Наоборот, учащиеся с высокой успеваемостью и интеллектуально развитые часто нуждаются в дополнительной «нагрузке». Эта нагрузка может иметь разные формы: изучение дополнительного материала по другим книгам, кроме учебника, увеличение по сравнению с другими учащимися

объема домашних заданий (или учителем или самим учеником), предпочтение особых упражнений и лабораторных занятий для самостоятельной работы, наконец, помощь отстающим товарищам.

Внеклассное чтение. Трудно переоценить роль внеклассного чтения в формировании личности ребенка, в расширении его жизненного кругозора, направлении интересов и идеалов. Все лучшие люди, славные деятели культуры были начитанными людьми, они, как, например, Горький, считали чтение книг прекрасной школой жизни.

У детей с раннего детства наблюдается большая тяга к чтению. Дети преддошкольного возраста «играют в чтение» и просят старших почитать. Какая радость для ребенка узнавать сначала отдельные буквы, потом слова и, наконец, уметь читать!

Занимаясь в школе, учащиеся читают учебники и другую научно-популярную, а также художественную литературу, рекомендованную учителями. Читают они также книги, удовлетворяя свои индивидуальные интересы и запросы.

В сознании детей всегда различается чтение обязательное и необязательное.

Обязательное чтение имеет своей целью усвоение нового материала, закрепление этого материала, получение данных для практического задания (например, чтение арифметических задач), оценку материала по форме и содержанию (чтение художественных произведений), отбор материала из разных книг (сочинение с использованием различных источников). Обязательное чтение всегда имеет образовательное и воспитательное значение, оно в первую очередь содействует умственному воспитанию детей, а во многих случаях и нравственному. Такое чтение называется обязательным потому, что без него нельзя успешно выполнять школьные задания.

Обязательное чтение нуждается в руководстве. Например, не всегда дети, работая с учебником, выделяют тему, идею, главные мысли, не всегда рассматривают внимательно рисунки, чертежи и схемы, не всегда связывают материал учебника с записями на уроке и с чтением другого материала. Некоторые учащиеся для лучшего запоминания конспектируют материал учебника, что, как показывают наблюдения, одним учащимся помогает сознательнее усвоить материал, а у других, которые и без конспектирования хорошо его усваивают, оно может привести лишь к потере времени.

Необязательное чтение вызывается многими потребностями детей.

Оно удовлетворяет их любознательность, стремление восполнить знания, получаемые на уроках. Этой цели служит чтение научно-популярных книг и статей, но в ряде случаев и художественной литературы. Например, чтение хороших исторических романов, как говорилось выше, помогает усвоению исто-

рии, расширяет знания по истории. Без достаточной начитанности в области художественной литературы нельзя глубоко усвоить курс литературы, но у лучших учащихся всегда возникает стремление расширить знания в этой области путем чтения и не обязательно требуемых программой произведений.

Читают дети книги и с целью самовоспитания. Младшие школьники сравнительно редко сознательно пользуются этим мотивом для чтения, а подростки и особенно юноши ищут в книгах ответы на волнующие их вопросы, в первую очередь относящиеся к работе над собой. Так, например, выделяются любимые герои литературных произведений как образцы для подражания. Получив на уроках литературы необходимые знания о Н. А. Островском и его произведениях, многие учащиеся вновь перечитывают его произведения, стремясь глубже понять их содержание, знакомятся со сборником его писем и выступлений.

Чтение книг удовлетворяет потребности получить эстетическое впечатление от языка, художественных форм, художественного изображения характеров и психических состояний. «Переживание» читаемой книги не следует отделять от проникновения в ее содержание и в первую очередь имеющего идейно-политическое значение, но нередко у отдельных учащихся эстетическое наслаждение от книги выступает на первый план, и хорошо, если это не мешает, а помогает овладевать смыслом прочитанного.

Бывает и развлекательное чтение, как говорят учащиеся, «для отдыха». Подобно тому как, помимо «серьезных игр», имеются и игры-забавы, необходимые для ребенка, имеет право на существование и развлекательное чтение. Оно дает хороший отдых, повышает жизненный тонус человека, часто вызывает переживание комического, развивает пытливость, вызывает желание разгадать развязку какой-либо запутанной фабулы.

Не следует подавлять стремления школьников самостоятельно выбирать литературу для необязательного чтения. Преимущество такого чтения заключается именно в том, что оно носит избирательный характер, отражает индивидуальные вкусы детей. В одной школе образовались две группы учащихся: одни предпочитали стихотворения А. С. Пушкина, другие «стояли» за М. Ю. Лермонтова. Между этими группами возникали горячие споры. Классный руководитель правильно делала, не пресекая эти споры и не лишая школьников права высказывать свои суждения.

Известно, что, помимо объективной ценности книги, прежде всего как художественного литературного произведения, имеется еще индивидуальное ее отражение в личности читателя, зависящее от его индивидуальных интересов и вкусов, которые могут выходить за рамки общепринятых и объективных суждений. Каждый человек выделяет среди прочитанных им книг лучшие и

любимые книги. Хорошо, если любимыми оказываются лучшие книги, но нет ничего плохого, если выбор любимых книг или любимых писателей диктуется и некоторыми личными соображениями. Некоторые учащиеся называют лучшим из советских писателей К. Паустовского, мотивируя свой выбор тем, что он хорошо знал и описывал природу средней России, которую эти учащиеся тоже очень любят. Некоторые учащиеся старших классов в число писателей лучших, но нелюбимых относили, например, Шекспира, а в число любимых, но не лучших — Дюма.

Но необязательным чтением учащихся надо руководить, чтобы предупредить чтение малоценных книг, а также возникновение плохого вкуса в чтении. Одна из лучших учениц VIII класса заявила: «У меня два любимейших произведения, между которыми мне трудно сделать выбор, это — «Война и мир» Толстого и «Двенадцать стульев» Ильфа и Петрова». Ставя эти два произведения на одну ступень, ученица обнаружила недостаток художественного вкуса, неумение глубоко проникнуть в содержание произведения. Многие учащиеся «запоем» читают фабульную литературу, не оставляя времени для чтения литературы более содержательной.

Нуждаются школьники в руководстве не только в выборе книг, но и в том, *как* надо читать книги. Некоторые дети читают книги недостаточно вдумчиво, как говорится «глотают» их одну за другой, и поэтому мало что из прочитанного остается в памяти. Иногда при чтении пропускают кажущиеся скучными места, например при чтении приключенческих романов (Жюля Верна, Майн Рида и т. п.) пропускают описания растений, животных. На совет не делать таких пропусков при чтении один ученик заявил: «Я читаю лишь то, что меня интересует». В этих словах подчеркнуто требование такой «самостоятельности» в чтении, которая свидетельствует о недостаточной культурности.

Первые прочитанные детские книги запоминаются на всю жизнь. Книги являются одним из важнейших звеньев духовной биографии человека. Хорошие книги — верные друзья; по тому, что преимущественно читает ученик, можно судить о его личности.

Работа в кружках.

Большой простор для самостоятельной работы «по вкусу» представляет кружковая работа в классе, в домах и дворцах пионеров, на детских технических станциях и т. п. Имеются кружки образовательные, по искусству и спортивные. Здесь речь будет идти главным образом об образовательных кружках.

В кружках проявляются не только индивидуальные склонности, но и те индивидуальные способности детей, которые не всегда удается определить на классных занятиях. «В кружке «Занимательная математика»,— говорит руководительница этого кружка об ученике VI класса,— я открыла в Коле такую математическую изобретательность, которая не проявлялась у

него на уроке. Я стала в классе иначе подходить к Коле, и он для меня стал другим, гораздо лучшим, чем я думала».

Особое значение для проявления и развития индивидуальных способностей имеют кружки по искусству. Как известно, в области искусства, и прежде всего музыки и живописи, имеют большое значение задатки — обнаружить и развить их составляет одну из главных задач работы в соответствующих кружках. Они служат хорошим средством развития культуры детей в том или другом виде искусства, воспитывают у них художественный вкус. Здесь уже речь должна идти о творческой деятельности школьников.

Работа в кружках оказывает помощь учащимся в выборе профессии. Наблюдения над занятиями школьников в детских технических станциях показали, что эти учащиеся более сознательно и более дифференцированно выбирают себе производственные и технические специальности.

Большой популярностью пользуются у учащихся кружки юных натуралистов, технические, «Умелые руки», рукоделия. Эти кружки привлекают школьников прежде всего тем, что очень жизненны, дают детям полезные умения, которые они с успехом применяют в жизни. «Каждое занятие в кружке моделистов,— говорит ученик VI класса,— что-то мне дает, я после него чему-то научаюсь». Практическая жизненная направленность таких кружков иногда привлекает в них и пассивных, ленивых учеников, причем в большинстве случаев работа в таких кружках оказывает положительное влияние на этих школьников.

Другие образовательные кружки: математические, литературные, исторические и другие особенно заинтересовывают учащихся, если они также связаны с жизнью, не только расширяют знания, но помогают их применять в жизни. Например, одной из задач литературных кружков должно быть воспитание у школьников литературного вкуса, умение выбрать хорошую книгу, вдумчиво ее читать, найти в ней нечто для себя поучительное. Литературные диспуты и литературные суды, организуемые в некоторых кружках, интересуют учащихся, они позволяют активно обмениваться мнениями, поспорить, отстаивать или, наоборот, поправить свои взгляды.

Как и во всех коллективах, в коллективе кружка всегда бывает актив, состоящий из наиболее деятельных его членов, но плохо, если не активизируются другие члены кружка и если в число активистов попадут учащиеся, неавторитетные для своих товарищей. Не следует забывать, что кружок — место для проявления самостоятельности и инициативности школьников, дисциплина в кружке должна быть строгая, но сознательной эта дисциплина будет лишь при непременном условии деятельной работы всех членов кружка с удовлетворением их индивидуальных интересов.

Обычно вовлечение ученика в кружковую работу положительно влияет на его успеваемость.

Это положение, как показывает опыт передовых учителей, имеет силу по отношению как к более успевающим, так и к менее успевающим школьникам.

Успевающие учащиеся благодаря работе в кружках начинают еще более успешно учиться по соответствующим предметам. Так, активная работа в техническом кружке, по выражению одного ученика IX класса, «заставила меня предъявить к себе повышенные требования при изучении математики и физики».

В ряде школ Москвы и Московской области участие в юннатских кружках заметно повысило успеваемость учащихся по ботанике и зоологии.

Несколько сложнее вопрос о вовлечении в кружки учащихся, не успевающих по предмету, которому посвящены занятия этого кружка. Некоторые учителя против того, чтобы неуспевающие ученики занимались в кружках. «Пока не исправишь двойку по ботанике, я не приму тебя в юннатский кружок»,— говорит учительница пятикласснице.

Наблюдения показывают, что во многих случаях на успеваемость школьников кружковая работа действует положительно. Ученица V класса Тоня А. слабо успевала по некоторым предметам, и в том числе по ботанике. Низкую успеваемость этой ученицы учителя объясняли главным образом ее неуверенностью, пассивностью, робостью. Работа в юннатском кружке, несомненно, принесла пользу этой ученице, помогла преодолеть недостатки ее характера, мешавшие успешно учиться, и пробудила живой интерес не только к ботанике, но и к другим учебным предметам.

Однако в некоторых случаях (особенно когда учитель хорошо знает индивидуальные особенности школьника) надо слабо успевающим учащимся не советовать заниматься в кружках до тех пор, пока не наладится успеваемость по всем предметам. Так, занятия в литературном кружке не повышали успеваемость ученицы VII класса Иры Л. Увлекшись кружковыми занятиями, эта очень слабая по успеваемости ученица стала еще менее прилежно учиться, она по-прежнему безграмотно, с ошибками писала, плохо владела устной речью. Этой ученице следовало бы сосредоточить все свое внимание на уроках русского языка и литературы, чтобы повысить свою успеваемость.

Отношение учеников к кружковой работе должно быть ответственным и серьезным. Ученик V класса Вася Б., слабый по успеваемости, готов записаться во все кружки, часто ходит в Дом пионеров, но все это только для проведения времени, для «компании».

Таким образом, и учителя и родители, прежде чем советовать школьникам записаться в тот или иной кружок, должны

учитывать их индивидуальные особенности, а также то, какие последствия будет иметь для ученика кружковая работа. Школа заинтересована в том, чтобы эта работа имела возможно более широкий охват, она должна пропагандировать кружковую работу как важное звено воспитания учащихся. Но дело не столько в количестве кружков, сколько в высоком качестве их работы, в той положительной роли, какую они играют в отношении успеваемости и всестороннего развития учащихся.

«Кружков в школе много, но активность учеников в наших кружках слабая»,— говорит директор одной московской школы. Эффективность кружковой работы детей прежде всего обусловливается хорошей организацией кружков: интересностью работы, планомерностью и четкостью занятий, умелым руководством, наличием необходимых пособий, хорошим составом участников. Лучше иметь в школе немного хороших кружков, чем много плохих, иногда только числящихся на бумаге.

Творческая деятельность школьников.

Потребность не только в самостоятельной, но и в творческой деятельности формируется у детей с раннего возраста. В применении к учащимся под творческой надо понимать такую деятельность, в результате которой приобретается нечто новое, оригинальное, в той или в другой мере выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика. Обычное определение творческой деятельности как создающей новые оригинальные продукты, имеющие высокую общественную ценность, не применимо к детям, которые создают много нового, но обычно не представляющего общественной ценности.

Творчество может ограничиться лишь творческим замыслом. Ученик может задумать нарисовать оригинальную по сюжету картину, но не выполнить ее сколько-нибудь удовлетворительным образом. Можно также говорить о творчестве как оригинальности приемов и организации работы, но не дающей оригинального продукта. Таковы, например, рационализаторские предложения, которые давали некоторые учащиеся в технических кружках; эти предложения способствовали облегчению ручных операций при сборке моделей, но новой продукции не давали.

Нельзя судить о качестве творческой работы учащихся только по ее оригинальности. Оригинальность или новизна имеет значение лишь при обязательном условии, чтобы творчество было продуктивно, т. е. давало положительные результаты. Немало пишут школьники стихотворений, не лишенных оригинальности, но не удовлетворяющих элементарным требованиям стихосложения. Но еще больше встречается стихотворений учащихся, написанных правильным размером и с соблюдением рифмы, но ни по содержанию, ни по художественным изобразительным средствам не дающих ничего нового.

Область искусства — та, где наиболее определенно проявляются индивидуальные способности учащихся, причем эти способности раньше и ярче всего обнаруживаются в музыке. Чаще всего музыкальные дарования учащихся сказываются в исполнительской музыкальной деятельности, но нередко школьники не без успеха пробуют себя и в музыкальной композиции. В каждом классе можно найти и относительно более одаренных детей в области изобразительного искусства, декламации и театра, поэзии.

Но художественное творчество привлекает не только одаренных в той или другой области искусства детей. Потребность в творчестве наблюдается у большинства детей, и необходимо это стремление удовлетворять. В СССР имеются все благоприятные условия для развития культуры юных дарований и вместе с тем для широкого художественно-эстетического просвещения всего подрастающего поколения.

Творчество учащихся проявляется также в области науки. Школьники, успешно собирающие коллекции цветов или насекомых, в своей работе уже проявляют интерес к этой области. Учащиеся старших классов на уроках и в кружках иногда предлагают свои конструкции приборов, свои варианты опытов и т. п., в кружках литературных и исторических они пишут доклады, в которых решают хотя и небольшие, но научные вопросы.

Такая творческая деятельность расширяет и углубляет познавательные интересы детей, приучает их ставить задачи, самостоятельно искать материал для ее решения, сравнивать и оценивать разные гипотезы, проверять основательность аргументации и т. п. Многие советские ученые с благодарностью вспоминают о работе в школьных кружках, явившейся хорошим стимулом для последующей научной деятельности этих ученых.

Творческая деятельность учащихся проявляется также в техническом изобретательстве, для которого предоставляются возможности на занятиях по труду в школе и в технических кружках. У школьников наблюдается довольно большая тяга к изобретательству в форме рационализаторских предложений; популярны в школе кружки юных моделистов, механиков, радиолюбителей и т. п.

Техническое изобретательство — сложная деятельность, в которой предъявляются значительные требования к наблюдательности в области технических приспособлений, к точности и живости пространственных представлений, конструктивному воображению и мышлению, чувству практической целесообразности применения того или другого технического приема или выбора технического приспособления. В процессе технического изобретения, как показано в исследовании С. М. Василейского, следует различать:

а) умственное конструирование как систему умственных операций, сочетающих в себе наличие ярких конкретных образов и их осмысливание, понимание их значения для поставленной конструктивной цели;

б) графическое конструирование (рисунки и чертежи), позволяющее проектировать идеи изобретения и тем самым вносить в них большую четкость и

в) предметно-манипулятивное конструирование, т. е. выполнение проекта с помощью ручных операций.

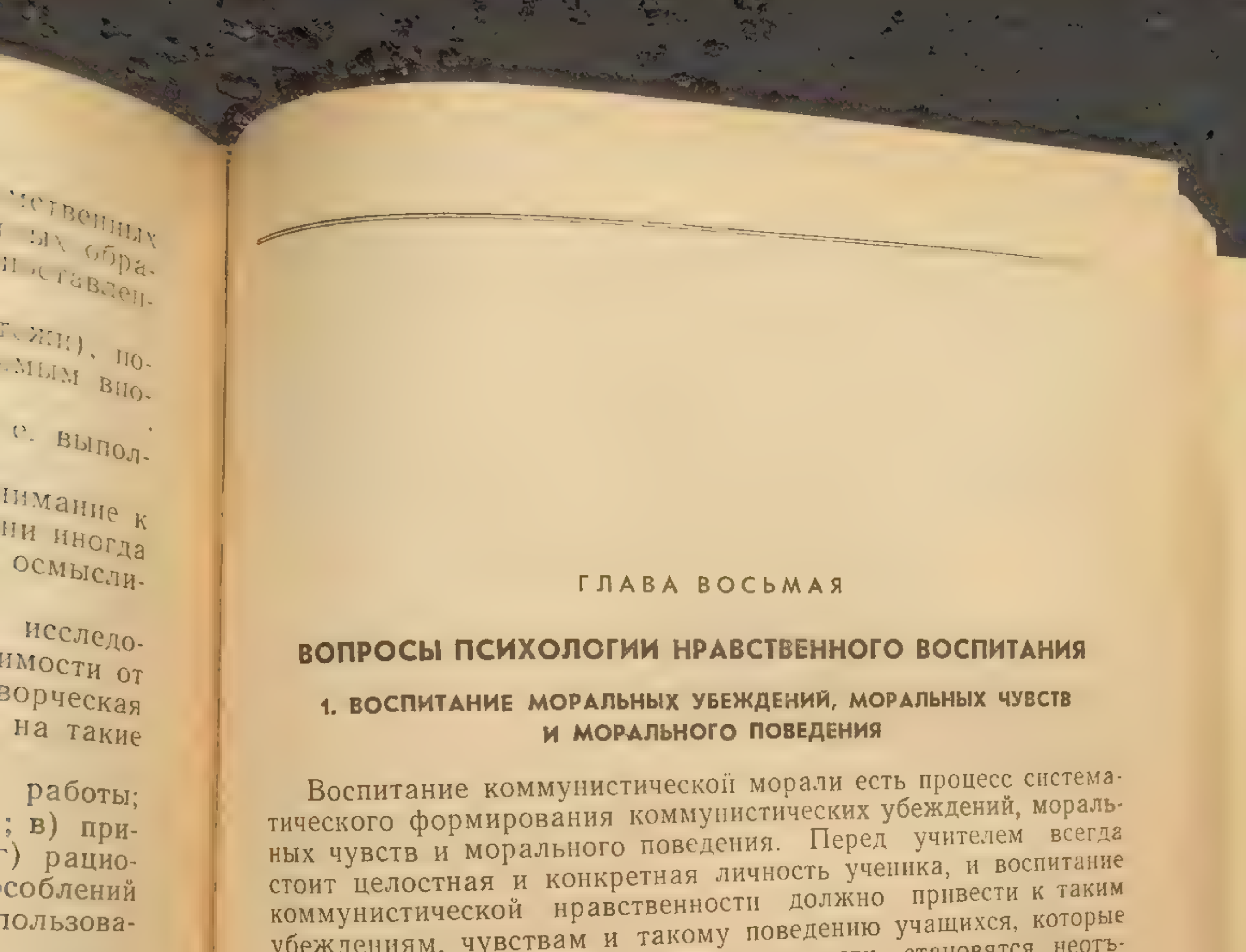
У учащихся не всегда наблюдается достаточное внимание к каждой из этих сторон изобретательства; например, они иногда приступают к созданию изобретений без достаточного осмысливания, без проектирования.

Техническое творчество школьников, как показало исследование И. Смагина, проявляется по-разному в зависимости от того, на что оно направлено. С этой точки зрения творческая деятельность учащихся может быть подразделена на такие этапы:

а) выбор инструмента и приспособлений для работы; б) замена одного материала другим в целях экономии; в) применение улучшенных приемов обработки материала; г) рационализация рабочего места; д) конструирование приспособлений для работы; е) планирование трудового процесса и использование материала.

Процесс изобретательства протекает неодинаково у разных школьников: в зависимости от возраста детей, подготовленности их, сложности поставленной перед ними технической задачи.

Направляя техническую изобретательскую деятельность школьников, учителя должны убеждать их в том, что без технического понимания и технического мастерства попытки изобретательства не могут быть успешными. Учителям необходимо предупреждать разбросанность детей, когда они, не завершив одно изобретение, берутся за другое, а также воспитывать у детей критическое отношение к своим изобретениям, приучить учащихся к тщательной проверке изобретений на практике. Одновременно нужно помогать школьникам преодолевать трудности в процессе технического творчества, укрепляя у них уверенность в том, что при правильной организации работы и настойчивости временные неудачи сменяются успехом.



ГЛАВА ВОСЬМАЯ

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

1. ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ, МОРАЛЬНЫХ ЧУВСТВ И МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Воспитание коммунистической морали есть процесс систематического формирования коммунистических убеждений, моральных чувств и морального поведения. Перед учителем всегда стоит целостная и конкретная личность ученика, и воспитание коммунистической нравственности должно привести к таким убеждениям, чувствам и такому поведению учащихся, которые характеризуют устойчивые черты личности, становятся неотъемлемой ее принадлежностью.

Путь формирования коммунистически воспитанной личности сложен. Эта сложность прежде всего зависит от тех высоких требований, которые партия ставит перед личностью советского человека, основой которых должен быть моральный кодекс строителя коммунизма.

В Программе КПСС отведено значительное место утверждению коммунистической морали как самой справедливой и благородной морали, выражающей интересы и идеалы всего трудящегося человечества.

«В процессе перехода к коммунизму все более возрастает роль нравственных начал в жизни общества, расширяется сфера действия морального фактора и соответственно уменьшается значение административного регулирования взаимоотношений между людьми»[1].

Если моральный фактор становится основным в общественных отношениях, то воспитание коммунистической морали является стержнем формирования нового советского человека и тем самым воспитания подрастающего поколения.

Согласно моральному кодексу строителя коммунизма, надо воспитывать у советских людей преданность делу коммунизма, любовь к Родине, трудолюбие, заботу каждого о сохранении

1 «Материалы XXII съезда КПСС», Госполитиздат, 1961, стр. 410

и умножении общественного достояния, высокое сознание общественного долга, нетерпимость к нарушителям общественных интересов, коллективизм и товарищескую взаимопомощь, гуманные отношения и взаимное уважение между людьми, честность и правдивость, нравственную чистоту, простоту и скромность в общественной и личной жизни. Таковы нравственные черты личности, которые должны формироваться в процессе воспитания нашего подрастающего поколения.

«Строитель коммунизма — всесторонне развитый человек, сочетающий в себе духовное богатство, моральную чистоту, развитые эстетические вкусы и физическое совершенство»[1].

Сложен путь формирования коммунистически воспитанной личности и потому, что в нем немало противоречий и борьбы: на пути морального развития школьника стоят такие препятствия, как недостаточная согласованность воспитания в семье и школе, встречающаяся неорганизованность поведения детей во внешкольное время, влияние на детей отдельных неблаговидных примеров взрослых и сверстников.

Учителя имеют дело с учащимися разных возрастов и с различными индивидуальностями, у каждого школьника — свой жизненный путь; педагог должен найти подход к каждому ученику, чтобы воспитательные мероприятия имели эффект.

Воспитательный процесс может начинаться по-разному: в одних случаях — с привития моральных навыков и привычек, в других — с пробуждения моральных чувств, в-третьих — с воздействия на сознание. Хотя все эти стороны педагогического влияния между собой тесно связаны, однако в практических целях помощи школе полезно отдельно говорить о психологии моральных убеждений, моральных чувств и морального поведения, конечно, всюду имея в виду их коммунистическую направленность. Одни методы воспитания обращены больше к сознанию (например, разъяснение правил поведения), другие — к чувствам (использование в воспитании художественных образов), третьи — к действиям, навыкам, привычкам, поступкам учащихся.

Психология моральных убеждений. Чтобы определить моральное убеждение, необходимо сначала разъяснить, что такое сознание и, в частности, что такое моральное сознание. *Сознание* — активное и целенаправленное отношение человека к окружающей действительности, формирующееся в процессе общественного труда. Индивидуальное сознание тесным образом связано с сознанием общественным, с теми общественными отношениями, вне которых оно не может развиваться.

---

[1] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии. Доклад на Пленуме Центрального Комитета КПСС 18 июня 1963 года, Госполитиздат, 1963, стр. 50.

Коммунистическое сознание — то, в котором отношения к действительности основаны на коммунистическом мировоззрении и активном участии в построении коммунистического общества. Несознательным или недостаточно сознательным следует считать человека, в своих мыслях или в своих действиях нарушающего принципы, которые для него должны быть обязательными. Поэтому не может быть сознательной работы советского человека без знания принципов коммунизма, без овладения этими принципами, без идейно-политического просвещения. В своей речи на III съезде комсомола В. И. Ленин призывал молодежь «учиться коммунизму».

Советский человек обладает нравственным сознанием, если он в своей жизни руководствуется принципами коммунистической морали, принципами морального кодекса строителя коммунизма и по этим принципам оценивает как свою деятельность, так и деятельность других людей.

Важно не столько то, насколько точно определяют учащиеся нравственные понятия, сколько то, как они применяют их в конкретных условиях. Не всегда умение определить нравственное понятие свидетельствует о владении этим понятием как руководством к нравственной оценке. Давший точное определение мужества подросток вместе с тем ошибочно считал мужественным и такой поступок, как отказ ученика сказать о плохом поведении своего друга.

Нравственные суждения или оценки позволяют различать действия, поступки и черты характера людей с нравственной точки зрения. Моральные суждения основаны на нравственных принципах, но они в нравственных суждениях применяются с учетом конкретных условий совершения действия. Например, учитель не должен порицать ученика за то, что он скрыл от матери полученную плохую отметку на том основании, что мать была тяжело больна и он ее не хотел расстраивать. Было бы неправильно оценить такое поведение ученика как плохой поступок.

Нравственное сознание выражается также в *умозаключениях*. Они необходимы, когда ученику надо делать вывод о том, применим ли тот или иной нравственный принцип или правило поведения к данному случаю, например является ли отказ дать книгу товарищу, который плохо обращается с книгами, нарушением товарищеского долга (дедуктивное умозаключение). Умозаключения также необходимы в тех случаях, когда нужно из ряда фактов делать общий вывод, позволяющий эти факты обобщать с моральной точки зрения. Так, на классном ученическом собрании взаимоотношения школьников подвергались оценке, чтобы сделать общий вывод, является ли класс крепким коллективом (индуктивное умозаключение).

Об *убеждениях* следует говорить в том случае, когда *мировоззрением мотивируется деятельность человека*, т. е. когда оно глубоко прочувствовано и побуждает действовать в соответст-

вующем направлении. Моральные представления и понятия должны быть так усвоены и пережиты учащимися, чтобы они стали существенными компонентами их убеждений.

Нравственные убеждения оказывают влияние на интересы личности. Как бы ни были разнообразны интересы учащегося, но если он имеет определенные сложившиеся моральные взгляды, то это означает, что все его интересы регулируются требованиями морали и прежде всего честным отношением к своему ученическому долгу.

Для формирования нравственных убеждений необходимы различные педагогические воздействия, направленные в конечном итоге на то, чтобы общественно значимые цели сделались личными целями учащихся, моральные интересы заняли центральное место среди других интересов учащихся как своего рода критерий для оценки других интересов.

На этом пути формирования у школьников моральных убеждений учителя сообщают им необходимые для этого знания, опровергают имеющиеся у учащихся неправильные представления и понятия в области морали, решают возникающие недоуменные вопросы, стремятся систематизировать моральные понятия у учащихся и делать эти понятия более действенными, с тем чтобы они стали руководящими принципами поведения.

У школьников, особенно подросткового и старшего возраста, вырабатываются нравственные *идеалы* — те конкретно выраженные в людях и их поступках нравственные принципы и правила, которые данный ученик считает высшими и в которых он видит конечную цель своих стремлений. Идеалами у учащихся бывают видные политические деятели, люди науки и искусства, педагоги, родители, старшие братья и сестры, товарищи. Высотой нравственного идеала часто определяется сила нравственной убежденности ученика. Надо считаться с фактами, когда идеалом ученика является человек, недостойный уважения. Например, одна ученица VII класса называла своим идеалом знакомую девушку на том основании, что она «умеет пробиваться в жизни, устраиваться, чего бы это ей ни стоило». Речь шла о девушке, отличавшейся узким практицизмом, делячеством и эгоизмом.

Учащиеся нередко знают правила поведения и конкретные требования, предъявляемые учителями, однако не всегда их надлежащим образом истолковывают. Иногда эти правила и требования они понимают слишком узко, например применительно к поведению лишь в классе, а не вне класса и вне школы. В других случаях школьники очень строго относятся к выполнению правил поведения товарищами и наряду с этим под разными предлогами отказываются считать эти правила обязательными для себя. Не только в младших, но и в более старших классах общие правила поведения нередко осознаются как личные требования учителя, и невыполнение их рассматривается только

как своего рода обида или неуважение к данному учителю. Постепенно учащиеся начинают осознавать правила поведения нашего социалистического общества как нормы, как принципы, которыми следует руководствоваться в своей жизни и учебной работе, независимо от того, кто из учителей требует их выполнения.

Осознание учениками требования учителя зависит не только от содержания этого требования, но и от его аргументации, а также от формы. Например, требование, подкрепляемое указанием на образцовое поведение какого-либо учащегося, от этого аргумента не становится более действенным, если по мнению товарищей этот ученик не столь безупречен или если он не пользуется в классе любовью и авторитетом. Требования многословные, выраженные в подчеркнуто назидательной форме, монотонно, часто не доходят до сознания учащихся.

Не следует упрощенно смотреть на учащихся, как будто бы у них нет и не может быть устойчивых неправильных взглядов и представлений по тем или другим вопросам морали. Достаточно для примера указать, что не так редко учащиеся склонны проявление уважения к учителю рассматривать как «подхалимство», «заискивание», нравственный долг в отношении к товарищам видят в «выгораживании» их при проступках, упрямство рассматривают как выражение силы воли и т. п. Труднее бороться с этими неправильными взглядами в том случае, когда они рассматриваются учащимися как плод самостоятельного размышления, а также тогда, когда выражают мнение группы близких товарищей. Успешность борьбы с такими взглядами зависит от умения учителя показать их ошибочность, с тем чтобы вызвать у учащихся отрицательное к ним отношение.

Требования, предъявляемые к нравственному сознанию детей, должны быть для них понятны. Когда учительница говорила ученикам I класса о том, что хорошая успеваемость — их патриотический долг, ее слова не доходили до сознания детей, хотя они и могли их повторить. Неосмысленное заучивание правил и норм поведения не приводит к нравственным убеждениям детей, а скорее вызывает отрицательное отношение.

Учителю следует предупреждать случаи так называемого «морального формализма», когда ученик ведет себя правильно, но не по моральным мотивам, не по убеждению, что в таком поведении выражается достоинство человека. Например, ученик может хорошо вести себя, чтобы не иметь неприятностей с родителями, или учителями, из-за страха перед наказаниями, по неосознанному требованию или приказанию. Знания моральных принципов и правил должны помочь учащимся выработать моральные убеждения, стать внутренними мотивами поведения.

Процесс формирования моральных убеждений не обходится без противоречий как между школьником и окружающей его средой, так и в его собственном субъективном мире. Таковы,

например, противоречия у ребенка, поступающего в школу, между представлением о себе как ребенке, живущем дома, находящемся под постоянной опекой родителей и большую часть времени посвящающем игре, и сознанием нового положения и новых обязанностей, возникающих в связи с поступлением в школу, или противоречия у подростка между осознанием себя как «взрослого» самостоятельного человека и необходимостью ограничивать эту самостоятельность согласно требованиям учителей и родителей. Преодоление этих противоречий — важный этап в нравственном развитии ученика.

Моральные убеждения учащегося во многом зависят от моральных устоев семьи, в которой он живет, существующих в семье и школе нравственных традиций, ученического коллектива. Большое значение имеет моральный облик воспитателей, их личный пример нравственного поведения, чтобы их слова, рассчитанные на выработку у детей моральных убеждений, не расходились с их поступками.

Необходимо также единство требований к морали ученика со стороны воспитателей в семье и школе, чтобы не ставить ученика в тяжелое положение делать оценку и выбор того пути, по которому он должен идти в своем поведении. В таком положении, например, оказывается ученик, у которого в школе воспитывают атеистическое мировоззрение, а в семье авторитетные для ученика близкие люди придерживаются религиозных верований.

Моральные убеждения по мере перехода учащихся из класса в класс углубляются и делаются более стойкими. Они углубляются в том смысле, что, с одной стороны, ими все сильнее проникается личность ученика, он все более стремится оценивать свое поведение с точки зрения нравственных норм, а с другой — они все более и более отвечают общим задачам коммунистического воспитания, и тем самым индивидуальное сознание ученика все больше выражает сознание общественное. Они делаются более стойкими, так как опираются на то, что можно назвать моральным поведением ученика.

Моральные чувства.

Моральный облик человека характеризуется не только его моральными убеждениями, но и тесно связанными с ними *моральными чувствами*. Чувства не только отражают действительность, но и выражают своеобразно переживаемое отношение к ней человека.

К высоким моральным чувствам, которые не как временные состояния, а как черты личности передового советского человека воспитываются в нашей школе, относятся чувство *советского патриотизма*, чувства *долга и ответственности*, чувства *чести и совести*, трудолюбие, чувства *социалистического гуманизма, товарищества и коллективизма*.

Чувство советского патриотизма, которое является сердцевиной коммунистического воспитания в школе,— чувство особого, высшего типа, отражающее морально-политическое единство всего советского народа, его сплоченность в борьбе за победу коммунизма в нашей стране.

В это чувство входит и чувство гордости общественным и государственным строем, созданным народом под руководством Коммунистической партии, и чувство ненависти к врагам Родины.

Советский патриотизм — активное чувство. Труд на пользу Родине, готовность пожертвовать всем, что имеешь, за ее честь и величие, составляют основу жизни передового советского человека. Всякие попытки отойти от этого пути рассматриваются как нарушение верности своему социалистическому Отечеству.

Выполнение долга, которое требуется от каждого ученика, связано с формированием не только правильных представлений и понятий о долге, но и с воспитанием *чувства долга и ответственности*, т. е. переживания удовлетворения при выполнении того, что требуется от советского ученика, уважение к себе при выполнении долга, признание незыблемости принципов и правил, которыми надо руководствоваться, готовность переносить некоторые трудности и иногда отказываться от некоторых личных удобств, когда этого требует работа.

Дисциплинированность школьников должна быть проникнута сознанием долга. На высоком уровне морального развития находится учащийся, который дисциплинированно ведет себя в школе не потому, что его «заставляют» поддерживать дисциплину или он считает для себя дисциплину скучной, но неотвратимой обязанностью, а потому, что сознательно относится к своему поведению и, кроме того, любит порядок, чувствует раскаяние при нарушении долга. Конечно, это не исключает возникновения у ученика опасения порицаний или наказаний в случае нарушения школьных требований; состояние безнаказанности недопустимо; долг, как уже говорилось, иногда требует выполнения неприятных обязанностей. Но все же сознательная дисциплинированность формируется у ученика в том случае, если к ней воспитан известный вкус, стремление быть дисциплинированным.

Добролюбов писал: «У нас очень часто превозносят добродетельного человека тем восторженнее, чем более он принуждает себя к добродетели. Но по нашему мнению — холодные последователи добродетели, исполняющие предписания долга только потому, что это предписано, а не потому, чтобы чувствовали любовь к добру,— такие люди не совсем достойны пламенных восхвалений»[1].

[1] Н. А. Добролюбов, Избранные философские произведения, т. I, Госполитиздат, 1948, стр. 212—213.

К моральным чувствам также относится *чувство ответственности.* Это очень активное чувство, всегда связанное с какой-либо деятельностью и с самоконтролем. Одним из признаков моральной слабости ученика является его стремление перекладывать с себя ответственность на других людей или на «обстоятельства».

С чувством ответственности связано *чувство чести.* В социалистическом обществе оно основано на глубоком идейно-политическом единстве народа, на признании морального авторитета своего коллектива. В школе воспитывается чувство чести за советскую школу вообще, за свою школу, за свой класс, за свою пионерскую, комсомольскую организацию.

В советском обществе не может быть чувства личной чести без чувства чести коллектива. Вместе с тем при воспитании коммунистической морали в одних случаях приходится подчеркивать честь и личное достоинство ученика, а в других случаях внимание ученика направляется на поддержание чести его коллектива. В одном случае педагог говорит ученику: «Как ты, Игорь, которого я часто ставил в пример твоим товарищам, мог допустить такой поступок». В другом случае учитель говорит: «Ты, как пионер, не должен был так поступать».

К моральным чувствам относится и тот своего рода внутренний моральный судья, который называется *совестью.* Совесть — глубокая и строгая моральная оценка человеком своих поступков, обычно имеющая форму чувства, сигнализирующего моральное состояние человека. Это чувство связано с большой личной и общественной ответственностью, почему в выражение «говорите по совести» вкладывается требование ответственности, честности и прямоты.

Среди моральных чувств, которые воспитываются у наших детей, весьма важное место занимает *любовь к труду.* Социалистическое отношение к труду основано на том, что из тяжелого и зазорного дела, каким труд считался раньше, он в Советской стране превращается в почетное дело.

Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, когда труд делается для него основной формой проявления личности.

Трудолюбивый ученик не любит сидеть без дела, но особенно его интересует такой труд, в котором он видит результаты, перспективы, возможность применять все свои силы и способности. Учащиеся, конечно, имеют право на выбор труда, согласно своим склонностям, но они обнаруживают невысокий моральный уровень, если в этом выборе не учитывают государственных потребностей.

Важное место среди моральных чувств занимает чувство *социалистического гуманизма* — это не абстрактная любовь к «человеку вообще», а сознательная любовь и уважение к совет-

ским людям, строителям коммунистического общества, ко всем трудящимся, борцам за мир.

Особую форму чувство социалистического гуманизма приобретает в *чуткости*. Это бережное и тактичное отношение к людям, основанное на тонком их понимании и благожелательном к ним отношении, готовность оказать им помощь и поддержку, жить их радостями и печалями. Такая чуткость не имеет ничего общего с беспринципной снисходительностью, либеральным отношением к отрицательным поступкам людей.

У морально воспитанного ученика особо чуткое отношение вызывают люди слабые, нуждающиеся в поддержке, например маленькие дети, старики. Большую чуткость проявили тимуровцы, которые скромно и незаметно в дни Великой Отечественной войны организовали эффективную помощь семьям бойцов, сражавшихся за Родину.

Воспитание чувств учащихся, и в первую очередь моральных чувств, составляет одну из весьма важных и трудных задач, которые стоят перед учителями. Н. К. Крупская оценивала воспитательное влияние педагога на учащихся по воздействию не только на сознание, но и на чувства учащихся. Она считала необходимым давать детям «эмоциональную зарядку», т. е. воздействовать на чувства, захватить, увлечь ребят, сделать дело коммунизма для них близким и дорогим.

Воспитание нравственных чувств.

Здесь обычно ставятся три основные задачи: а) воспитание положительных чувств, б) регулирование чувств и в) борьба с отрицательными чувствами.

Положительные чувства возникают, когда ребенок воспринимает соответствующее поведение людей. Поэтому так важно для воспитания моральных чувств создать для ребенка такую ситуацию, в которой он имел бы впечатляющий положительный пример. Так, застенчивый, необщительный ребенок заражается чувством коллективизма, видя перед собой весело играющий или дружно работающий детский коллектив.

Очень важны для воспитания чувств также ситуации, побуждающие ребенка проявить чувства в ответ на обращенные к нему хорошие чувства. Приветливость старших по отношению к детям порождает у этих детей ответные чувства благодарности, любви и уважения, делает детей также приветливыми. Трудно добиться учителю любви к себе от учащихся, если в его работе не чувствуется любовь к детям.

Так как чувства тесно связаны с воображением, то, желая вызвать определенные чувства, надо вызвать в сознании учащихся прежде всего яркие образы того, на что чувства должны быть направлены. Так, чувство советского патриотизма полезно воспитывать на образах советских воинов-героев и их подвигов, лучших людей, показавших высокие достижения в мирном труде.

Наглядность преподавания способствует развитию чувств. Так, рассказ о героях-краснодонцах вызвал особо сильные чувства у учащихся, когда после этого рассказа была продемонстрирована картина из жизни этих героев.

Следует подчеркнуть значение биографического материала для воспитания чувств. Особенно много для воспитания советского патриотизма дают рассказы о жизни и деятельности В. И. Ленина и его славных соратников, о передовиках промышленности, новаторах сельского хозяйства, выдающихся деятелей нашей культуры. Такие рассказы вызывают чувство глубокого уважения к этим людям, к их делам, а вместе с тем и стремление подражать им.

Исключительно большую роль в воспитании чувств играет художественная литература, прививающая чувство любви к Родине, к родной природе, любовь к труду, чувство советского гуманизма, чуткость и отзывчивость. Велика эмоциональная насыщенность театра и кино, обладающих всеми средствами влияния на чувства: образностью, динамичностью, занимательностью.

Эмоционально действует **слово** преподавателя, когда оно живо, ярко, проникнуто чувством. Эмоциональность выражения может быть достигнута соответствующей интонацией, паузой. Но вызывая нравственные чувства у учащихся, педагог должен остерегаться всякого рода искусственности, театральности, он должен уметь сдержанно выражать свои чувства. Неискренность чувств учителя может вызвать у детей нежелание следовать его советам.

Важно *вызвать* положительное чувство у учащихся, но не менее важно и *поддерживать* его, чтобы оно не было мимолетным. Устойчивость чувства зависит от богатства, силы и разнообразия образов и идей, с которыми оно связано. Об этом хорошо говорил Ушинский: «Если предмет, возбуждающий чувствование, таков, что допускает большое углубление в себя, т. е., другими словами, если предмет таков, что ощущения, получаемые от него душою, могут оставлять в ней многочисленные и разнообразные следы, из которых будут выплетаться все большие и сложнейшие сочетания, то чем более мы будем углубляться в такой предмет, тем обширнее будет разрастаться наше чувство к нему и тем оно будет продолжительнее и прочнее»[1]. Однообразие приемов рассказывания, убеждений, одобрений и порицаний притупляет и усыпляет чувства, для которых большую роль играет новизна впечатлений.

Динамика развития моральных чувств заключается в том, что они становятся все более прочным достоянием человека. Первоначально моральные чувства связываются с узкой ситуацией, постепенно их проявление расширяется, например, от люб-

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 9, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 165.

ви к матери и другим близким ребенок переходит к любви и выражению симпатии к другим людям, а позднее переживает широкое чувство гуманизма.

Первоначально ребенок не владеет своими чувствами, скорее чувства им владеют, имеют импульсивный характер; впоследствии он становится в значительно большей мере «хозяином» своих чувств. Одной из задач морального воспитания в нашей стране является формирование нравственных чувств как черт направленности ребенка, и поэтому эта задача решается в тесной связи с решением других задач: формирования коммунистической убежденности у подрастающего поколения и нравственного характера.

Чтобы положительные чувства не были временными состояниями, а глубже укоренились в личности ученика, надо их с в я з ы в а т ь с д е я т е л ь н о с т ь ю. Трудно у ученика вызвать любовь к порядку и аккуратности, если он не приучен приводить в порядок свои учебные принадлежности, свое рабочее место, свой костюм и т. п., если он не убедился на опыте, что аккуратность и порядок необходимы в работе. Иногда трудно в первый раз пробудить в ученике нравственное чувство, но, пережив его хотя бы однажды как чувство удовлетворения, ученик будет стремиться испытывать его вновь. Например, включение ученика в интересную работу коллектива вызывает и усиливает чувство коллективизма.

Педагог должен приучать учеников *регулировать* свои чувства, владеть ими. Надо следить за тем, чтобы в классе не было резких проявлений эмоций. Было бы недопустимо, если бы, например, ученик в классе выражал свое удовольствие по поводу получения отличной отметки громкими разговорами с товарищами, потиранием рук и другими подобными жестами.

Многие положительные чувства становятся отрицательными, если они проявляются неуместно. Ученик говорит: «Я подсказал Юре, так как он запутался, отвечая учителю урок, и мне стало его жалко, хотелось выручить». Можно сказать, что мотивом для подсказывания было неправильное понимание требований товарищества.

Каждому ученику должно быть присуще чувство человеческого достоинства, самолюбия, но плохо, если оно, извращаясь, превращается в мелкое чванство, самовлюбленность, зазнайство, которые нередко приводят к пренебрежительному отношению к работе и к товарищам.

Имея в виду большую сложность и подвижность чувств, правильнее говорить не только об *искоренении отрицательных чувств,* но и о их *переключении.*

Нельзя уничтожить отрицательное чувство путем простого запрещения, напротив, от таких запрещений чувства часто только разгораются. К. Д. Ушинский, для того чтобы превратить любовь в отвращение или, напротив, отвращение в любовь, счи-

тал совершенно не достигающими цели те приемы, которые он назвал «насилиями», а рекомендовал путь «терпеливого подбора представлений».

Таким образом, одно из средств устранения влияния отрицательного чувства состоит в том, чтобы изменить у ученика те представления и понятия, которыми данное чувство вызвано. В школе один ученик не пользовался любовью многих товарищей, но когда им стало известно, что этот ученик имеет трех младших братьев и сестер, для которых он в известной степени является жизненной опорой, товарищи изменили к нему свое отношение.

Отрицательные чувства могут возникнуть также под влиянием неконтролируемого воображения. Бывают случаи, когда ученик обижается на своего товарища, необоснованно считая, что тот стал хуже к нему относиться, между товарищами начинается «размолвка», возникают взаимные неприязненные чувства, и все это — плод воображения и неправильного истолкования фактов. В таких случаях многому может помочь разъяснение учителя.

В борьбе с отрицательными чувствами надо противопоставлять им чувства положительные. Если, например, ученики начинают проявлять эгоизм и неблагожелательные чувства к товарищам, надо заняться укреплением коллектива, создать такое чувство уважения к коллективу, при котором эгоистические настроения оказываются чем-то чуждым, противоестественным.

И. П. Павлов указал, что многие чувства возникают при перестройке динамических стереотипов, привычных форм поведения. Поэтому учителям следует при борьбе с укоренившимися отрицательными привычками учащихся проявлять одновременно как твердость, чтобы процесс перестройки стереотипа не был затянувшимся, так и осторожность с целью избежать появления у ученика резких и длительных отрицательных переживаний. Так, по отношению к ученице VIII класса, имеющей дурную привычку кокетства и любования своей внешностью, классная руководительница применила «метод» высмеивания и тем самым только вызвала неприятные чувства у ученицы к себе. Неправильно поступила и другая классная руководительница, своими однообразными и слишком мягкими уговариваниями не сумевшая преодолеть у ученика VII класса плохую привычку подсказывать товарищам.

Каждое чувство требует особых средств для регулирования. Приведем в качестве примера гнев. Посмотрим сначала, насколько разнообразны причины возникновения этого чувства.

Одной из распространенных причин гнева является нанесенная или воображаемая обида, каким-либо образом унижающая личность и вызывающая гнев как своеобразную защитную реакцию. Другая причина гнева — препятствия, стоящие на пути

к достижению цели, особенно если эти препятствия неожиданны или встречаются тогда, когда цель приближается. Так, ученик, по собственному выражению, начал «злиться», когда намечавшаяся интересная лыжная вылазка была в последний момент отменена из-за сырой, дождливой погоды.

Иногда причина гнева — присутствие «неприятного», «неприемлемого» человека. И. П. Павлов называл людей «самыми сильными раздражителями». Если между двумя поссорившимися учениками образовались неприязненные отношения, то иногда просто при виде друг друга у них возникал гнев.

Гнев также может сопровождать желание подчинять себе других. Некоторые ученики, дурно используя свой авторитет, позволяют себе не только властно, но и с гневом обращаться с товарищами.

Наконец, может быть благородный гнев, вызываемый недостатками, дурным поведением и дурными поступками людей.

Гнев имеет разнообразные формы: вспышка гнева, обдуманный гнев, недоброжелательство, мстительность.

Главная задача учителя заключается в предупреждении всякого гнева, имеющего эгоистические корни, и в пресечении его резких выражений (например, в форме драки), что достигается воспитанием нравственного сознания учащихся и укреплением их воли (выдержки, самоконтроля). Справедливый гнев учащихся по поводу дурных поступков, справедливое негодование, выраженное в культурной форме, не только допустимы, но иногда и необходимы.

Таким образом, при регулировании чувств важно установить их причины и форму выражения и затем уже принимать меры к тому, чтобы они не мешали, а содействовали успеваемости и дисциплинированности учащихся.

Моральное поведение и моральные поступки.

Моральный облик ученика особенно ярко проявляется в его поведении и поступках. Хотя *моральное поведение* учащихся формируется в тесном единстве с формированием их сознания, тем не менее нельзя думать, что учащиеся всегда поступают, следуя своим убеждениям. Наблюдаются случаи разрыва между складывающимся у ученика сознанием и его поведением.

В. И. Ленин обращал большое внимание на воспитание в деятельности.

«Воспитание коммунистической молодежи,— говорил Владимир Ильич,— должно состоять не в том, что ей подносят всякие усладительные речи и правила о нравственности. Не в этом состоит воспитание».

«В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма» [1].

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 41, стр. 313.

А. С. Макаренко в своей педагогической работе основывался на принципе воспитания в деятельности, согласно которому все развитие физических и духовных сил человека зависит от его деятельности: учебной, трудовой, бытовой и т. п. В деятельности формируются определенные человеческие качества. Он указывал, что разъяснение правил поведения и моральных норм дается без труда, человек может быстро понять, осознать, как нужно поступать. Но поведение его может вступать в противоречие с известными ему требованиями морали, в особенности в тех случаях, когда поступок совершается по секрету, без свидетелей. Вот здесь-то и происходит точная проверка сознательности.

Моральное поведение ученика — это вся его деятельность, характеризуемая с точки зрения требований морали. Самый термин «поведение» выражает то, чем руководствуется человек в своей деятельности. Поэтому о поведении можно говорить в тех случаях, когда деятельность или отдельные действия человека оцениваются с общественной и моральной точки зрения.

У некоторых учеников их моральная воспитанность носит эпизодический характер, в одних случаях они ведут себя дисциплинированно, в других — нарушают дисциплину. Для педагогов важно выяснить, что для этих учащихся является стимулом к дисциплинированным и недисциплинированным действиям. Если, например, ученик хорошо ведет себя на уроках у одного учителя и плохо у другого, то причиной этого могут быть различия в авторитете и приемах воспитательного воздействия учителей и в интересе учащегося к разным предметам. Зная причину нарушений дисциплины, можно, устранив эту причину, исправлять таким образом поведение ученика.

Принципиальность и последовательность должны проявлять учащиеся в своем поведении не только в школе, но и дома, а также в общественных местах. Хорошее поведение ученика в семье означает то, что он понимает свой нравственный долг, любит и уважает своих родителей и хочет быть хорошим членом своего домашнего коллектива. Плохо, если дома снижаются требования к поведению ученика и тем самым дается повод к нарушению тех нравственных принципов и правил, которые он усвоил в школе. Хорошо воспитанные дети и на улице, и в театре, и в кино — везде дисциплинированны и вежливы.

В полном смысле воспитанными следует считать тех учеников, которые все свое поведение подчиняют требованиям коммунистической морали. Если в редких случаях у таких учеников и случаются отклонения от их обычного поведения, то сами учащиеся считают эти отклонения проявлением своей слабости, относятся к ним с осуждением, раскаиваются в них и стремятся в дальнейшем своем поведении не повторять подобных поступков.

Наконец, встречаются еще в школе учащиеся, которые вообще ведут себя плохо. Причинами дурного поведения, недисциплинированности детей могут быть в первую очередь их недо-

статочная сознательность, только формальное усвоение правил поведения, слабый интерес к учению, к своим успехам, подражание плохим поступкам, отсутствие надлежащего воспитания в семье или школе, могут также играть свою роль некоторые заболевания, особенно нервной системы.

Моральное поведение ярко проявляется в *поступках* человека. В широком смысле к поступкам следует относить все действия, подлежащие общественной и моральной оценке, но чаще всего, говоря о поступках, выделяют наиболее яркие и значительные действия, характеризующие моральную сторону личности.

Отличительной чертой такого рода поступков является прежде всего то, что они совершаются в трудных условиях, когда к человеку предъявляются повышенные требования или когда имеются значительные препятствия — внешние или внутренние — к тому, чтобы данный поступок совершать. Так, ученик, говорящий о неблаговидном поведении своего товарища на классном собрании, тем самым совершает высокоморальный поступок, так как преодолевает страх перед угрозами этого товарища, боязнь потерять дружбу с ним.

Проступок — отрицательный поступок, например серьезное нарушение учеником требований дисциплины. Если ученик очень шумно ведет себя на перемене, это еще нельзя считать проступком, но если он допустил грубость по отношению к учителю, это уже является проступком.

Нередко как хорошим, так и дурным поступкам ученика предшествует в его сознании так называемая *борьба мотивов*. Она заключается в том, что у ученика имеются две перспективы действия, между собой несовместимые, и между ними надо сделать выбор. Например, ученику надо готовить домашние уроки, а товарищи приглашают его играть в футбол. Это обычный случай борьбы мотивов, который для самого ученика может проходить почти незаметно. Но нередко перед учащимися возникают более серьезные конфликты. Так, иногда ученик скрывает от родителей некоторые свои поступки потому, что не хочет иметь дурную репутацию или доставить неприятность родителям. С одной стороны, он прекрасно знает, что родителям надо говорить правду, держать их в курсе своей успеваемости и дисциплинированности в школе, а с другой стороны, ему стыдно перед родителями, обидно, если они будут иметь о нем дурное мнение.

Борьба мотивов для возникновения поступков, в том числе и высоконравственных, не всегда обязательна. Во многих случаях, особенно тогда, когда известно, как надо поступить, моральная сила ученика проявляется не в том, что он после колебаний и размышлений следует своему долгу, а в том, что он исключает всякие колебания. Это показывает, что моральное поведение стало для него привычным, как бы внутренне обязательным.

Следует различать моральное поведение в обычных, привычных жизненных ситуациях и в более сложных случаях, когда

правильное поведение стоит в зависимости от того, насколько ученик смог разобраться в обстановке и принял правильное решение. В качестве примера морального поведения в привычных ситуациях можно привести соблюдение дисциплины в классе, вежливость в обращении со старшими, бережное отношение к социалистической собственности. В таких случаях особенно значительна роль привычки, сознание осуществлять лишь контроль за неукоснительным соблюдением правил поведения.

Но стереотипы поведения играют гораздо меньшую роль в сложных и часто непредвиденных жизненных ситуациях. Примеры таких ситуаций можно взять из вопросов, заданных учащимися старших классов после лекции о моральном облике советского человека: «Как относиться к учителю, который явно несправедлив к ученику: снижает оценки, придирается и т. п.? Можно ли предавать друзей, разбирая их поведение перед коллективом учащихся и перед учителями? Что делать, если полюбишь недостойного человека? В силах ли человек побороть чувство зависти к опередившему его в каком-либо отношении товарищу?»

На примерах морального поведения в таких ситуациях можно установить, какая тесная связь существует между нравственными убеждениями, в частности наличием устойчивых нравственных понятий и представлений, быстротой умственной ориентировки и самостоятельности мышления, с одной стороны, и нравственными чувствами и волевыми чертами характера — с другой. Высокая культура морального поведения приводит к тому, что оно становится устойчивым и вместе с тем пластичным, в том смысле, что ученик не бывает растерянным в новой ситуации и не применяет стереотипные формы поведения в тех случаях, когда надо, напротив, в известном отношении их ломать. Так, дружеское отношение к товарищу надо рассматривать как помеху к правильному поведению в отношении этого товарища, если он допустил антиморальный, антиобщественный поступок.

Советская педагогика стоит на позиции активного воспитания, цель которого заключается не просто в том, чтобы учащиеся не нарушали правил поведения и не совершали плохих поступков, а в том, чтобы они сознательно, активно боролись за высокую успеваемость и дисциплину, за достижение поставленных перед ними в школе высоких целей.

Таким образом, моральное поведение и моральные поступки учащихся требуют воспитания целого ряда волевых качеств, а также навыков и привычек, закрепляющих его хорошее поведение.

2. ВОСПИТАНИЕ ВОЛИ И ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА

Успеваемость в учебной и общественной работе учащихся зависит не только от их интереса и способностей, но и от силы воли и твердого характера. Когда учитель дает такую характе-

ристику ученику: «По своим способностям мог бы учиться лучше», тем самым он говорит, что у этого ученика недостаточно воспитаны волевые черты, без которых и самый способный ученик не может достигнуть больших успехов.

Огромное значение волевые черты имеют для нравственного воспитания ученика, в частности для дисциплинированности. Подавляющее большинство проступков учащихся объясняется недостатком настойчивости, выдержки и других волевых качеств.

Так как *воля* является одной из основ характера, то, воспитывая волю учащегося, учителя тем самым формируют его *характер* в тех чертах, которые необходимы каждому советскому человеку.

Психологический анализ силы воли.

Волевые черты характера или черты сильной воли, которые должны воспитываться у наших учащихся, можно разделить на четыре группы.

1. *Целеустремленность.* Человек сильной воли знает, куда он идет, какую задачу решает, за что борется. Ясность цели — необходимое условие для мобилизации всех своих сил на борьбу за достижение этой цели. Всякая работа выполняется гораздо лучше, если имеется четкий план, если знаешь, каких результатов надо добиваться.

Целеустремленность может быть как близкой (направленной на ближайшие цели), так и *перспективной* (когда ставятся отдаленные, последовательно достигаемые цели). Макаренко показал большое значение в воспитательной работе постановки перед учащимися больших с общественной точки зрения целей. Он писал: «Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше»[1].

Целеустремленность может быть различной и по своему содержанию. Наблюдения за учащимися показывают, что значительные различия их целеустремленности объясняются в большой мере условиями воспитания до школы. Одни ученики имеют более устойчивые и твердые стремления, другие их часто меняют, у одних цели серьезные (например, учиться только на отлично, быть примерным учеником), у других более мелкие (учиться так, чтобы не было неприятностей, чтобы оставалось как можно больше времени для развлечений), у одних цели имеют общественное значение, другие склонны замыкаться в рамках личных интересов.

---

[1] А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 74.

У некоторых учащихся целеустремленность проявляется эпизодически. Учителя настойчиво и последовательно работают над тем, чтобы учащиеся приучались как в своей работе всюду вносить целенаправленность и плановость, так и руководствоваться во всей своей жизни мотивами, которые определяются серьезными и общественно значимыми целями. Это возможно лишь тогда, когда ученик действует и ведет себя в соответствии с моральными принципами и привычками. Так целеустремленность как волевая черта характера тесно связана с принципиальностью как одной из самых главных моральных черт советского человека.

2. *Активность* или постоянная готовность к действию, к применению своих сил. Она выражается в **решительности**, **смелости**, **самостоятельности** и **инициативности**.

Человек сильной воли обдуманно и вместе с тем быстро принимает решение, не задерживаясь на излишних сомнениях и колебаниях, не отвлекаясь от выполняемого дела. Так должны поступать ученики, чтобы, уяснив себе дело, быстро входить в работу.

В рассказе Л. Н. Толстого «Прыжок», который изучается в школе, дан яркий пример *решительности*. Капитан корабля для спасения своего сына принимает мгновенное решение. Промедление было бы для сына губительным.

Учащиеся должны не только любить смелых людей, но и сами проявлять *смелость* как одну из важнейших черт волевой активности. Смелость всегда связана с риском, с опасностями, с трудностями. При выполнении смелого действия обычно чувствуется подъем, воодушевление, бодрое настроение.

В школе учащиеся много слышат и читают о смелых людях, преимущественно показавших эту черту силы воли в революционной борьбе, в защите своего Отечества от вражеского нашествия. Но учащимся необходимо разъяснять, что смелость нужна и в повседневной жизни, например чтобы бороться с нездоровыми настроениями и поступками товарища, чтобы успешно заниматься спортом.

К чертам волевой активности относится также *самостоятельность*, тенденция своими силами добиваться результатов в деятельности, никогда не действовать по слепому подражанию и прибегать к помощи других людей только в случае необходимости. При недостаточном развитии самостоятельности у учащихся часто наблюдается стремление переложить с себя ответственность на других.

Активность воли особенно выражается в инициативе. *Инициативным* следует называть человека, который охотно берет на себя личный почин в новом деле, требующем известной самостоятельности, находчивости, ориентировки. Учащиеся, которые входят в актив класса, обычно обладают этой чертой, воспитан-

ной в семье и за годы обучения в школе. При подготовке к праздникам, при выполнении наиболее ответственных поручений, обращенных к классу, всегда находятся ученики, которые откликаются первыми и ведут за собой товарищей.

3. *Организованность.* Человек сильной воли — организованный, умеющий подчинять свою деятельность определенным принципам, вносить порядок в свои желания.

Такой человек прежде всего обладает замечательными чертами, которые необходимо прививать учащимся с первых дней их обучения в школе,— *выдержкой* и *самоконтролем.*

Выдержанный ученик делает то, что нужно, и не делает того, что может помешать выполнению поставленной задачи. Выдержка чаще всего связана с самоконтролем, умением владеть своим телом (движениями, жестами), своей речью, своим настроением. Ученик, приученный контролировать свое поведение, не поддается дурным примерам, не идет на какие-либо «соблазны», отвлекающие его от дела.

Выдержка и самоконтроль — необходимые условия дисциплинированности. Важно воспитывать у ученика не только понимание долга, но также постоянную готовность быстро и точно выполнять распоряжения, не только осознание необходимости и привычку соблюдать в классе и вне класса должный порядок, но и всеми имеющимися средствами способствовать укреплению дисциплинированности своего классного коллектива.

Существенное значение для организованности имеет также *вера в свои силы.* Полезна не легкомысленная самоуверенность, которая часто приводит учащихся к небрежному выполнению своих учебных обязанностей, а та вера в свои силы, при которой и при временных неудачах сохраняется присутствие духа. Так, получив плохую отметку, ученик не должен, как говорится, «опускать руки», а, приняв на себя всю ответственность за неуспех, стараться исправиться, веря в то, что при затрате нужных усилий это вполне возможно.

С выдержкой и уверенностью в себе связана *дисциплинированность.* Дисциплинированность ученика как черта характера включает в себя сознание своего долга и постоянную готовность быстро и точно выполнять требования согласно этому долгу (правила поведения в школе, законы пионерской организации, требования учителя).

А. С. Макаренко считал дисциплину активной чертой характера как дисциплину преодоления, борьбы и движения вперед, и возражал против сведения ее к дисциплине торможения, но вместе с тем он считал необходимым условием воспитания дисциплины преодоления и борьбы развитие у учащихся умения в способности к торможению, выдержке.

4. *Стойкость.* Учебная деятельность ученика, а также его дисциплинированное поведение в школе и вне школы требуют усилий воли в течение продолжительного времени. Стойкость

воли выражается в настойчивости, выносливости и мужестве.

Настойчивость означает стремление доводить дело до конца, преодолевая препятствия и побеждая трудности. Примеры такой настойчивости, проявляемой уже в детские годы, дает биография В. И. Ленина, всегда доводившего дело до конца, не останавливаясь перед трудностями, а побеждая их.

В учебной работе всякий, даже самый способный, ученик встречается с трудностями, требующими особых усилий. Бывают в учебной работе и сравнительно более скучные моменты, когда надо силой воли поддерживать внимание и интерес. Настойчивый ученик, при трудностях и когда материал менее интересен, работает со всем усердием, зная, что это необходимо для того, чтобы довести дело до конца. Такой ученик часто даже любит, когда надо ответить на особо трудный вопрос или выполнить важное поручение. Наоборот, ненастойчивый ученик часто берется за работу горячо, но, когда встречаются трудности, «остывает» к делу и под тем или другим предлогом старается от него отойти.

К стойкости относится также *выносливость*, или способность переносить, если это неизбежно, лишения, готовность работать в тяжелых условиях. Ученикам надо проявлять выносливость хотя бы в том, чтобы преодолевать первые проявления утомления, отсрочивать, если это необходимо, удовлетворение потребности в пище. Много выносливости требуют занятия по физической культуре и спорту.

Высшей чертой стойкой и моральной воли является *мужество* как подчинение долгу самых дорогих личных интересов, а иногда и как высшая форма самообладания. Мужество показывает духовную зрелость человека, его моральную убежденность, высокое самообладание. Ученики совершают мужественные поступки и в повседневной жизни. Так, ученица IX класса Галя К. во время тяжелой болезни проявила много мужества, упорно скрывая свои страдания, чтобы не огорчать свою мать.

Все отмеченные черты силы воли по-разному сочетаются у того или другого ученика. Одни ученики выделяются своей активностью, другие — организованностью, исполнительностью, третьи — настойчивостью и т. п. Но каждая из описанных моральных черт характера при известных условиях может превратиться в отрицательную. Например, если активность не организована, она может приводить к нарушениям дисциплины. Целеустремленность может стать фанатизмом, не опирающимся на реальные силы и возможности и не учитывающим изменяющихся жизненных условий, решительность — неразумной торопливостью, смелость — лихачеством и озорством, самостоятельность и инициативность могут превратиться в недисциплинированность и оригинальничание, настойчивость — в безрассудное упрямство и т. д.

Сила воли школьника зависит не только от того, обладает ли он фактически целеустремленностью, активностью, организованностью и стойкостью, но прежде всего от мотивов и содержания тех целей, которым все эти черты служат. Выдержка ученика для того, чтобы выполнять требования дисциплины, не та выдержка, которая мотивируется нежеланием «иметь неприятности».

Учителю необходимо детально разбираться в тех волевых чертах, которые в каждом конкретном случае у учащегося более сильны. Наблюдения показывают, что у одних учеников более развита активность и они мало выдержанны; другие очень дисциплинированны, выдержанны, но им недостает инициативы, решительности; у третьих энергия вспыхивает на короткое время, они не настойчивы, взявшись за дело, скоро его оставляют. Надо также разбираться в чертах характера, маскирующихся под сильную волю, а на самом деле показывающих слабоволие. Так, от настойчивости надо отличать неразумное упорство, от выдержки — пассивность, «скованность», застенчивость, от решительности — необоснованную торопливость.

Психологические условия формирования сильной воли и твердого характера у учащихся.

По вопросу о воспитании воли путем воздействия на сознание существовали две односторонние и потому ошибочные точки зрения. Согласно одной (ведет свое начало от Сократа), человеку достаточно осознать, как надо поступать, и он будет так поступать. При всей важности значения сознания и убеждений для силы воли нельзя сказать, что между сознательностью и убежденностью человека и его волей имеется всегда соответствие. Факты показывают, что к числу слабовольных (невыдержанных, капризных, упрямых, недисциплинированных) учащихся нередко относятся и те, которые хорошо понимают отрицательное значение этих качеств. Неправильна и противоположная точка зрения (выдвинутая французским психологом Рибо) об антагонизме между сознанием и волей. Воспитание воли и волевых черт характера должно опираться на сознательность учащихся. Так как учащиеся не всегда правильно понимают, что такое сила воли, в чем она проявляется и каково ее значение в жизни, то для воспитания воли необходимо воздействовать прежде всего на сознание учащихся, что делается путем разъяснений, бесед, чтения литературы о людях сильной воли, о их волевых поступках.

Надо, чтобы учащиеся правильно понимали, что такое сильная воля, и осознавали необходимость быть волевыми людьми. Добиться этого нельзя, не прибегая к методам убеждения.

Велика при воспитании воли учащихся роль личного примера учителей, родителей и других родственников, товарищей. Недостатки в характере детей чаще всего объясняются подражанием дурным примерам. Проявляемая учителем невыдержан-

ность может вызвать быстрое копирование ее детьми и недоверие к словам учителя, когда он убеждает учащихся в необходимости воспитывать у себя волю.

Правильная организация занятий на уроке — необходимое условие для воспитания воли учащихся. Начало урока должно быть очень четким, побуждающим детей к активности и вместе с тем к внутренней «собранности». Поведение учащихся требует на уроке постоянного контроля со стороны учителя, чтобы какое-либо нарушение дисциплины, пройдя незамеченным, не закрепилось. В числе домашних заданий должны быть и такие, которые требуют от учащихся не только самостоятельности мысли, но и настойчивости, упорства.

Отрицательное влияние на волю учащихся может оказать неправильная оценка их знаний. Если оценка систематически занижается, то это может вызвать у ученика неуверенность в себе, пассивность, может привести к демобилизации усилий («как ни учи, все равно ничего не выходит»). Завышенная оценка приводит к вредной самоуверенности, к понижению настойчивости, к более легкомысленному отношению к делу.

Сила воли воспитывается в условиях правильного режима как в школе, так и в домашних условиях, создающих полезные для воспитания воли привычки планомерной, организованной работы. С этой стороны приобретает большое значение то, что принято называть стилем работы школы, т. е. установленный в школе как общий порядок, так и условия работы учащихся и учителей. Студент, вспоминавший в дневнике годы обучения в школе, писал: «Достаточно было в нашей школе провести один день, чтобы убедиться, насколько вся ее обстановка побуждала нас быть дисциплинированными, подтянутыми».

Надо, чтобы и вне школы дети приучались в определенное время быть занятыми, умели распределять часы работы и досуга, не теряли времени на такую «праздность», которая не является ни работой, ни отдыхом.

Правильная система стимуляции служит укреплению воли. Под методами стимуляции воли следует понимать все те воспитательные мероприятия, которые *побуждают* учащихся быть волевыми и прежде всего проявлять выдержку и затрачивать усилия, необходимые для борьбы с трудностями.

В. И. Селиванов в книге «Воспитание воли школьника» выделил такие методы стимуляции воли: а) поощрение, б) одобрение, в) возбуждение чувства личного достоинства, г) состязание (например, в спортивном деле), д) требование и наказание. Надо заметить, что сами по себе наказания не приносят сколько-либо заметной пользы для воспитания воли, если нет правильного режима.

При наличии твердого и определенного режима в семье и школе, когда чувствуются организованность и требовательность,

а также авторитет родителей и учителей, учащийся не переживает недопустимого состояния безнаказанности и вместе с тем исключается злоупотребление наказаниями, могущими воспитать формально сильную, но нравственно слабую волю.

Силе воли способствует физическая закалка. Она прежде всего делает человека менее подверженным заболеваниям, дает физическую крепость и выносливость. Ученик, физически здоровый, систематически занимающийся спортом, обычно приобретает уверенность в себе, постоянную бодрость, смелость и стойкость.

Сила воли и твердость характера формируются в коллективе. Хорошо слаженная работа коллектива, перед которым поставлены интересные задачи, представляет собой одно из необходимых условий для индивидуального роста каждого члена коллектива.

Учащиеся, поступая в школу, включаются в большой коллектив товарищей, с которыми они объединяются в общих стремлениях и в общей деятельности. Осознание себя членом коллектива и деятельность в коллективе делают ученика более сильным в волевом отношении. Это было со всей ясностью доказано в педагогической работе Макаренко.

Коллектив — большая сила, оказывающая огромное влияние на людей. Коллектив вовремя наказывает, направляет человека, в трудные минуты дает необходимую поддержку. Велика роль пионерской и комсомольской организаций, которые воспитывают у школьников идейность, готовность ставить перед собой большие задачи и бороться за их осуществление.

Состоявшийся 18—21 июня 1963 г. Пленум ЦК КПСС уделил специальное внимание воспитанию человека будущего—человека-коллективиста.

Все указанные пути воспитания воли и характера достигают цели при соблюдении общего принципа: *воспитание через труд.* Только в трудовой деятельности учащиеся находят лучшие цели для своих стремлений, выражают свою активность и приобретают черты организованности и стойкости. Существование препятствий Ушинский считал необходимым условием существования деятельности, без которого сама деятельность невозможна. Поэтому, «ища труда и отвращаясь от трудности труда, человек ищет невозможного»[1].

Так в учебной и трудовой деятельности, прилагая необходимые усилия для преодоления трудностей, следуя лучшим личным примерам, соблюдая правильный режим и живя общими интересами коллектива, ученик формируется как целеустремленная, стойкая, волевая личность.

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т 9, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 249.

Борьба с проявлением слабоволия.

У школьников встречаются отдельные проявления слабоволия, борьба с которыми необходима, чтобы они не вошли в привычку и не сделались чертами характера.

Некоторым детям свойственна *импульсивность,* т. е. действия часто возникают не в результате продуманного решения, а под влиянием сильного впечатления, эмоциональной вспышки или органической потребности. Ученик, например, опаздывает в школу потому, что по дороге засмотрелся на новую интересную витрину. Это сильное впечатление овладело им и отвлекло от цели: вовремя прийти в школу. Другой ученик обиделся на учителя за то, что, по его мнению, он поставил ему заниженную отметку, и под влиянием этой вспыхнувшей обиды некоторое время сидит в классе, не участвуя в работе. Или дети поднимают во время перемены возню, так как устали сидеть на уроке.

Эта импульсивность регулируется и устраняется тогда, когда детей приучают действовать целенаправленно, сдерживая свои порывы. При твердом режиме в школе и семье, при постоянном контроле над поведением детей их импульсивность постепенно преодолевается. Вместе с тем не следует предъявлять к выдержке учащихся непосильных требований. Например, на одном уроке учительница задержала класс почти на всю перемену, и на следующем уроке многие учащиеся, не отдохнув на перемене, естественно, проявляли неусидчивость.

Нередко слабоволие учащихся выражается в *слепой подражательности.* Ученик не контролирует себя потому, что в данное время теряет управление над собой, слепо подчиняясь товарищу, которому он подражает. Так, иногда в классе один ученик «задает тон» смешливому настроению, и ряд его товарищей без раздумья за ним следует. Поэтому в школе учителям так важно находить зачинщиков отрицательного поведения, которым подражают другие ученики. В особенности следует обратить внимание на то, чтобы дети не видели дурных примеров слабоволия со стороны своих родных и учителей.

Недостаток стойкости воли отдельных школьников связан как с слабой их целенаправленностью, так и с отвлекаемостью внимания. Если заинтересовать детей работой, то они в состоянии затратить много усилий, борясь с трудностями, которых эта работа требует, конечно, если она детям доступна. Недостаточная настойчивость может также объясняться разбросанностью интересов учеников,— часто она имеет корни еще в условиях домашнего дошкольного воспитания, когда ребенок не был приучен добиваться цели, доводить до конца начатое дело.

Очень часто слабоволие учащихся служит показателем их малой активности. У некоторых школьников наблюдаются такие черты, как в я л о с т ь, п а с с и в н о с т ь, чрезмерная з а с т е н ч и в о с т ь. В некоторых случаях эти черты слабоволия связаны с болезненным состоянием, но чаще они результат не-

правильного воспитания, в частности подавления у детей законной потребности в известной самостоятельности и инициативе.

В подавляющем большинстве случаев лень, отсутствие трудолюбия у учащихся является выражением их слабоволия, хотя нередко они отказываются это признать. Как говорится, «праздность — мать пороков». Праздные, ленивые ученики склонны к дурным поступкам, нарушению дисциплины — их деятельность обычно дезорганизованна. Приучая детей к труду, родители и учителя тем самым в значительной мере предупреждают плохое поведение детей.

Воспитателям надо очень осторожно приписывать учащимся слабоволие как устойчивую черту характера. Иногда дети проявляют слабоволие лишь в определенной обстановке. Вежливый ученик может, сильно возмутившись, временно потерять над собой контроль и сказать грубость, но на основании этого факта еще нельзя делать вывод, что он груб. Поэтому, прежде чем говорить о недостатке характера школьника, полезно наблюдать его в другой обстановке, в другое время. Ребенок, пассивный и вялый в учении и живой в подвижных играх и спорте, не может быть назван пассивным и вялым вообще, о нем можно лишь сказать, что он проявляет пассивность в учении. Называя ученика или ученицу «лентяем», «трусом» и т. п. без выяснения причин, порождающих эти качества в каждом конкретном случае, можно вызвать у учащихся уверенность в том, что они не могут быть другими, а это очень затрудняет исправление отрицательных проявлений характера.

Встречающиеся проявления упрямства и капризов, вероятно, наиболее трудные для исправления недостатки воли детей. Трудность их заключается в том, что они уже вошли в привычку, на них родители в свое время не обратили внимания. Большую помощь учителю в исправлении этих недостатков воли может принести коллектив. Обычно товарищи неодобрительно относятся к проявлениям упрямства и капризов в коллективе. Чем больше школьник живет общей жизнью коллектива, чем больше дорожит его общественным мнением, тем скорее устраняются его упрямство и капризы.

Обычно импульсивность, слепая подражательность, недостаточная стойкость, лень, упрямство, капризность и другие черты слабоволия порождаются неправильным воспитанием. Некоторое значение имеют, например для импульсивности и невыдержанности, природные особенности типа высшей нервной деятельности и основанного на нем темперамента. Но эти особенности можно преодолеть,— сила и твердость характера, воспитываемые у учащихся в школе, могут проявляться в том, что школьники умеют регулировать свой темперамент, в результате его «шероховатости» не приводят к неконтролируемому поведению.

Проблема воспитания учащихся в коллективе должна занимать одно из центральных мест в советской педагогике и педагогической психологии. В постановлении Пленума ЦК КПСС, состоявшегося 18—21 июня 1963 г., сказано: «Надо повседневно воспитывать советских людей в духе **коллективизма** — одного из основных устоев социализма и коммунизма, всемерно повышать воспитательную роль коллектива» [1].

Психология помогает учителям в решении многих педагогических вопросов: что такое хороший ученический коллектив, каковы особенности внутриколлективных отношений между учащимися, при каких психологических условиях воспитываются у школьников черты коллективизма.

Хороший ученический коллектив.

Поступая в школу, дети становятся членами довольно большого классного коллектива и тем самым входят в еще более широкий коллектив учащихся школы. Становясь в последующем пионерами и комсомольцами, они делаются участниками особых коллективов: пионерской и комсомольской организаций.

Таким образом, дети в учебной работе, в труде и в своей жизни приучаются действовать не изолированно, а вместе с товарищами,— они входят между собой в самые разнообразные отношения, присматриваются к учащимся, одних выбирая в качестве друзей, с другими оставаясь просто в хороших товарищеских отношениях. Вместе с тем дети привыкают оценивать свои действия с точки зрения коллектива, прислушиваться к его общественному мнению.

Не всякое объединение людей, а в том числе и не всякое объединение учащихся, может быть названо коллективом. Следующие черты характеризуют хороший ученический коллектив:

1. *Единая целеустремленность.* Только единство и ясность цели и способность подчинять личные цели целям коллектива создают творческую спайку между людьми. Не может быть и речи об ученическом коллективе в тех случаях, когда, как говорится в поговорке, люди действуют «кто в лес, кто по дрова». Вот почему А. С. Макаренко для развития и поддержания у своих воспитанников чувства коллективизма всегда ставил перед коллективом интересные, объединяющие воспитанников цели.

2. *Ответственность перед советским обществом, частью которого данный коллектив является.* Эта черта полностью применима и к детским коллективам. Ученики в школе должны как члены классного коллектива и пионерской организации чувствовать ответственность за свою учебную работу перед Родиной.

---

[1] Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС, Июнь 1963 года, Госполитиздат, стр. 14.

3. *Требовательность.* Чем организованней коллектив, чем выше стоящие перед ним задачи, тем более он требователен к своим членам. Только при этом условии воспитывается чувство ответственности перед коллективом и та энергия, которая необходима человеку для выполнения высоких требований.

4. *Согласованность действий.* У группы учащихся цель может быть одной и той же, и все же коллектива не получится по той причине, что пути к достижению этой цели будут разными.

5. *Готовность* каждого члена коллектива *подчинять свою волю воле коллектива* как одно из важнейших условий твердой дисциплины в коллективе.

6. *Единство руководства.* Коллектив должен иметь авторитетное руководство, необходимое для того, чтобы направлять жизнь этого коллектива и объединять его членов. При отсутствии четкого руководства коллектив делается «рыхлым», его действия — несогласованными. Нередко в классе подлинного коллектива учащихся не образуется именно потому, что он не получил должного руководства со стороны классного руководителя и не оказалось в коллективе основного актива авторитетных товарищей — учащихся.

7. *Равноправие членов коллектива* вместе с их различиями в зависимости от распределения обязанностей. В коллективе все члены должны пользоваться уважением, какую бы они роль в этом коллективе ни играли. Но равноправие членов коллектива не следует понимать так, что у всех одни и те же обязанности, ни так, что все члены коллектива, независимо от своей успеваемости и дисциплины, пользуются одним и тем же авторитетом. В одном и том же классе различные учащиеся успевают неодинаково, имеют свои индивидуальные интересы и вместе с тем могут составить хороший спаянный коллектив.

Построение ученического коллектива в школах подчиняется задачам коммунистического воспитания. Этими задачами являются: воспитание преданности Родине, формирование коммунистического мировоззрения, борьба за успеваемость и дисциплину.

Общественную направленность коллектива необходимо подчеркнуть еще потому, что среди учащихся могут организоваться «коллективы», преследующие цели, далекие от целей коммунистического воспитания, а иногда даже со своей особой «моралью», согласно которой, например, разрешается прикрывать отрицательные поступки своих товарищей, не всегда быть откровенными и чистосердечными с учителями и т. п. Конечно, такие «коллективы», как и группировки учащихся, недоброжелательно относящиеся одна к другой, служат только препятствием к созданию подлинного коллектива советских школьников.

Детский коллектив имеет ряд особенностей, которые объясняются как своеобразием стоящих перед ним задач и форм деятельности, так и возрастными чертами детей.

Дети в школе объединяются в коллективы прежде всего для труда — учебного и общественного. Коллективная жизнь детей школьного возраста больше всего проявляется в классе, на уроках. Здесь перед всеми детьми ставятся одни и те же учебные задачи, предъявляются общие для всех учащихся требования дисциплины. Здесь каждый ученик приучается жить интересами не только личными, но и всего класса.

Классный руководитель организует детский коллектив, воспитывает его, в значительной мере укрепляет отношения между детьми своим личным авторитетом. Если учитель ведет урок скучно и не поддерживает должную дисциплину, дети отвлекаются от урока, занимаются каждый своим делом, необходимая руководящая нить учителя теряется, коллектив дезорганизуется.

Но надо считать ложной проводимую в зарубежной психологии точку зрения, что дети прежде всего эгоисты, по распространенному в буржуазной литературе выражению, «не знающие жалости».

Эгоизм не является прирожденной особенностью ребенка, а порождается неправильным воспитанием. У ребенка, поступающего в школу, мало опыта коллективной деятельности и сравнительно узка ее сфера, и потому чувство коллективизма маленьких детей ограничивается небольшим числом близких людей. Но те советские дети, которые с ранних лет видят хорошие примеры окружающих, не обнаруживают эгоизма, который можно было бы считать их типической чертой.

Каждый классный коллектив своеобразен. Изучая его с психологической точки зрения, учитель должен получить данные по следующим пунктам:

а) формирование коллектива, изменения в его составе;

б) успеваемость класса;

в) дисциплинированность на различных уроках;

г) структура коллектива: актив, группировки, выделяющиеся в положительном или отрицательном отношении школьники;

д) общественное мнение коллектива;

е) требовательность коллектива к своим членам;

ж) товарищеская взаимопомощь;

з) отношение между коллективом, классным руководителем и отдельными учителями.

Зная эти особенности классного коллектива, учитель может оценить его лучшие стороны, укрепить, недостатки исправить.

Коллектив учащихся не только учебный. Он организуется также в общественной деятельности. Уже в первых двух классах дети выполняют некоторые общественные поручения, выступая в качестве дежурных, которые отвечают за чистоту и порядок в классе. Эти поручения в III и IV классах становятся более трудными и разнообразными, а в IV классе уже выбираются

староста класса и несколько учеников, которым поручается определенная общественная работа в классе (санитары и т. п.).

Становясь пионером, учащийся входит в особый коллектив: пионерское звено, пионерский отряд, делается членом передовой детской организации, поэтому он должен быть в активе школьного коллектива, примером для других учащихся. Позднее многие школьники вступают в комсомол — передовую молодежную организацию, играющую существенную роль в политическом и моральном росте учащихся.

Кроме учебной и общественной деятельности, детский школьный коллектив сплачивается в играх, занятиях физкультурой и спортом, на вечерах художественной самодеятельности, при коллективных посещениях кино и театра. Эти виды деятельности не находятся в стороне от учителя и от пионерской и комсомольской организаций. Чувства товарищества и коллективизма, которые воспитываются в учебной и общественной работе, должны проявляться и во взаимоотношениях детей в часы досуга. В противном случае может оказаться, что в классе ученик живет общими интересами, а во время игры проявляет эгоистические наклонности.

В докладе на Пленуме Центрального Комитета КПСС 18 июня 1963 года Л. Ф. Ильичев подчеркнул, что для воспитания подрастающего поколения исключительно важна роль коллектива, и прежде всего трудового коллектива.

Формирование личности ученика в коллективе.

В хорошо организованном ученическом коллективе воспитываются чувства общественной солидарности, уважения к общественному мнению, чувство товарищества, готовность, когда этого требует долг, пожертвовать личными интересами и выгодами в пользу своего коллектива или отдельных товарищей.

Чувство *общественной солидарности* заключается в том, что ученик переживает удовлетворение от участия в общей жизни коллектива, от совместного с товарищами решения поставленных перед коллективом задач, от сознания своей ответственности за работу коллектива.

У учащихся буржуазной школы с ее индивидуалистическим воспитанием нередко отсутствует искреннее и глубокое чувство общественной солидарности. Для этой школы характерны случаи, когда ученик, получивший, например за письменную работу, хорошую отметку, переживает неудовольствие по той причине, что, кроме него, такую же отметку получили еще некоторые ученики. Иные результаты общественного воспитания в советской школе. Учитель, встретив в коридоре школы ученицу, обратил внимание на ее заплаканное лицо. На его вопрос: «Почему ты такая печальная?», девочка ответила: «Это из-за Лены...

она тройку получила, а мы дали обязательство учиться без троек и много ей помогали учиться». Это иллюстрация той общественной солидарности, при которой всякий личный успех или неуспех рассматривается под углом зрения коллектива и потому переживается не только данным учеником, но и его товарищами.

Чувство общественной солидарности побуждает детей бороться за честь своего класса, своей школы, своего пионерского звена и отряда, за их хорошую репутацию.

В хорошем ученическом коллективе имеется *уважение к общественному мнению*, к голосу коллектива, который звучит на собраниях класса, пионерской и комсомольской организаций, где личное мнение проверяется мнением коллектива.

Носителями общественного мнения в классе являются также лучшие и наиболее авторитетные ученики, образующие актив среди своих товарищей. Без актива, без своего рода передовиков не может быть живого и творческого коллектива. Активисты ведут за собой других учащихся своим примером, своей инициативой, энергией,— они вызывают к себе уважение, потому что воплощают в себе лучшие стремления коллектива.

Начиная с первых дней пребывания в школе дети присматриваются к товарищам, выделяют среди них тех, по которым хотят равняться, сами стремятся войти в актив. Девочка-первоклассница в подтверждение своего мнения говорит родителям: «У нас все в классе так думают: Катя, Наташа». «Все» у нее представлены двумя наиболее авторитетными активными подругами.

Выразителем общественного мнения является ученическая пресса и в первую очередь стенная газета. При хорошей постановке газеты (живом интересном материале, объективном сообщении фактов и т. п.) учащиеся с большим вниманием прислушиваются к ней как к рупору коллектива.

В коллективе воспитывается *чувство товарищества*. Оно выражается в сознании близости учащихся друг к другу, во взаимном понимании, в удовлетворении тем, что они являются вместе со своими товарищами членами данного коллектива. Так, ученик II класса чувствует гораздо большую близость к своим товарищам по классу, чем, например, к третьеклассникам, которых он частично знает, у него гораздо больше общего с второклассниками, он их больше понимает, он любит свой класс, где вместе с товарищами занимается, живет одними с ними чувствами, мыслями и стремлениями.

В чувстве товарищества видное место занимают *чуткость* и *отзывчивость*. Хороший товарищ легко откликается на запросы других учеников, всегда готов проявлять заботу, оказать им нужную помощь.

Чувство товарищества означает расширение круга интересов и стремлений ученика, выход из узких рамок своей индивидуаль-

ной жизни. Оно включает в себя также чувство ответственности не только за себя, но и за своих товарищей.

Сохраняя со всеми учениками хорошие товарищеские отношения, школьник некоторых из них выделяет как друзей. К друзьям обычно предъявляются более высокие требования, чем к товарищам. *Чувство дружбы* более теплое, «интимное», чем чувство товарищества, оно более связано с всесторонней оценкой человека, в то время как товарищество может возникать на почве частных интересов, например дети могут быть хорошими товарищами по работе в Доме пионеров, по рыбной ловле и т. п.

Учителям приходится считаться и с отдельными фактами не совсем правильной дружбы. К ним прежде всего относятся случаи, когда ученик дружит с целью только использовать своего друга в личных, корыстных целях. Так, одна ученица VIII класса старалась ближе стать к своей подруге, у которой мать работала в кинотеатре, с единственной целью посещать сеансы бесплатно. Такого рода «корыстная» дружба дурна с моральной точки зрения, так как таит в себе фальшь, обман. Девочка думает, что она привлекает подругу своими личными качествами, а на деле главное значение имеет эгоистический расчет.

Надо следить за тем, чтобы дети в школе не сближались на плохой основе. Родители иногда с полным основанием говорят о вредности той «дружбы» детей, которая отвлекает их от учебных занятий.

Учащиеся сами часто подчеркивают важность полного равноправия друзей и с недовольством относятся к тем из своих товарищей, которые, по выражению одного ученика IV класса, «хотят в дружбе быть первыми». Требование равноправия друзей вполне законно, но оно не означает того, что друзья должны иметь одинаковый авторитет. Более успевающий ученик может дружить с менее успевающим, оказывая на него положительное воздействие.

В хорошо организованном классном коллективе, при должной бдительности классного руководителя, отрицательные случаи сближения детей редки. Общий «тон» коллектива, серьезного и ответственного, организация культурного досуга — все это побуждает каждого ученика и в тех отношениях к товарищам, которые принято называть «личными», руководствоваться интересами коллектива. То, что сказал Н. А. Островский в отношении молодежи, вполне применимо и к детям, у них должны быть «лучшие человеческие чувства»; «дружба прекрасная и красивая, дружба, основанная на уважении к друг другу; чуткость; отсутствие злой зависти к чужим успехам; воспитание сознания в себе, что выше всего интересы коллектива, который не обесценивает человека, а, наоборот, высоко поднимает его».

Как и во всякой воспитательной работе, воспитание чувств

коллективизма, товарищества и дружбы включает в себя как общие мероприятия, так и индивидуальный подход.

Это воспитание в первую очередь зависит от того, что из себя представляет коллектив. Чем детский коллектив более целеустремлен, активен, стоек, чем богаче его жизнь насыщена интересной деятельностью, тем легче членам коллектива приобрести чувства коллективизма и товарищества и освободиться от «нетоварищеских» чувств: эгоизма и недоброжелательства, если они еще имеют место. Нередко включение малодисциплинированных и нетрудолюбивых, слабовольных учеников в хороший коллектив оказывало благоприятное воздействие на изживание недостатков у этих учащихся.

В хорошем коллективе школьник лучше осознает те цели, которые стоят перед советскими детьми в школе; сравнивая себя с другими членами коллектива, он находит побудительные средства к улучшению своей работы, видит хорошие примеры для подражания, часто находит нужную поддержку и помощь. Можно сказать, что сознательность ученика, его идейно-политическая воспитанность и дисциплинированность формируются только в коллективе.

А. С. Макаренко всю свою педагогическую работу строил на воспитании ученика в коллективе, он писал, что задача нашего воспитания сводится к тому, чтобы воспитать коллективиста, и для этого он затрачивал много усилий на сплочение своих воспитанников в общественно направленный, прочный и ответственный трудовой коллектив.

В хорошем ученическом коллективе формируются не только общественная направленность и умение жить и работать в коллективе, но вырабатываются и многие другие положительные черты личности учеников: любознательность, трудолюбие, выдержка, настойчивость, честность, самостоятельность и инициатива. В какой мере эти и другие черты морального облика ученика будут воспитаны в коллективе, зависит от организованности, требовательности и сплоченности коллектива, от содержательности и интересности его работы, от отношения данного ученика к коллективу, от того, поставлена ли в коллективе, и прежде всего учителем, задача воспитывать через коллектив личность школьника. О таком воспитании имеется материал в «Педагогических чтениях». В качестве иллюстрации укажем на работу старшего пионервожатого 53-й школы г. Свердловска. В этой работе показано значение для развития инициативы и самостоятельности пионеров и комсомольцев таких факторов, как общественно полезный труд, сознательная постановка ясной и конкретной задачи, поддержка индивидуальной или групповой инициативы, организация в ходе работы показа достигнутого, своевременная разумная помощь при встрече с трудностями, последовательность при переходе от решения простой задачи к решению более сложной.

В коллективе недопустимы проявления таких отрицательных черт характера, как эгоизм, упрямство, капризность, высокомерие, грубость, лживость, скрытность. В этих чертах выражается неуважение ученика к коллективу или к отдельным товарищам, эти качества говорят о плохой направленности ученика, противоположной тем целям, которые ставят перед советскими школьниками партия и правительство. Хороший коллектив — большая сила для исправления недостатков характера: все дело в организованности и требовательности коллектива.

Классный коллектив учащихся в большой мере создается авторитетом учителя. Дети, легко включающиеся в интересную работу, у хорошего учителя в классе чувствуют себя участниками увлекательного дела. Смена учителей среди года иногда может, хотя бы на время, отрицательно повлиять на классный коллектив, который в период, когда он привыкает к новому учителю, осваивая его требования и приемы работы, может приобрести временно некоторую «рыхлость».

Подобным образом пионерский коллектив во многом зависит от личности и деятельности вожатого. Если вожатый организует интересные занятия на звеньевых и отрядных сборах, ставит содержательные вопросы на совете дружины, требующие совместной хорошо распределенной между пионерами деятельности, взаимопомощи и инициативы, то создается благоприятная почва для воспитания спаянного пионерского коллектива. Если, наоборот, вожатый формально относится к своей работе или проводит ее скучно, однообразно, не вовлекая активно всех детей, то не будет спаянности коллектива, пионеры будут ходить на сборы только по обязанности.

Производительный труд способствует сплоченности учащихся. Этот труд, требующий согласованной работы, направленной на решение конкретной задачи, хорошо организует учащихся, о чем свидетельствуют наблюдения над трудовым воспитанием детей в школе-интернате (М. Н. Скаткин, В. А. Яковлев и другие).

Наблюдаются случаи, когда учащиеся, жившие несколько обособленной от коллектива жизнью, становились хорошими активными членами коллектива, например после работы со своими товарищами на колхозных полях.

Для воспитания чувств коллективизма и товарищества важно уметь воспитать *актив* учащихся. Уже в I классе учитель, внимательно изучая ребят, может выделить среди них активистов. Это ученики, способные своей энергией, инициативой, организованностью вести за собой товарищей; они будут в классе пользоваться авторитетом. Надо вместе с тем отличать авторитетных в классе детей, могущих быть примером успеваемости и дисциплины, от тех, которые пользуются любовью у некоторых товарищей, но не имеют авторитета. К таким ученикам могут принадлежать и недостаточно успевающие и дисциплинирован-

ные, но производящие впечатление своей не всегда уместной «веселостью», готовностью на проделки и т. п.

Выделяя и воспитывая актив учащихся, классные руководители должны формировать у них черты характера, которые помогли бы им стать авторитетными среди товарищей: целеустремленность, организаторские способности, общественную направленность, умение в общественной работе считаться с личными особенностями товарищей. Так как перед активистами стоят очень важные задачи, к решению которых привлекается весь коллектив, то необходимо предъявлять к нему повышенные требования и постепенно включать в актив большее число учащихся.

Коллектив живет и развивается лишь в том случае, если в нем соблюдается строгая дисциплина. Необходимость всем выполнять правила поведения в школе объединяет детей. Если учитель не предъявляет достаточно строгих требований к дисциплине учащихся или если эти требования не одинаковы по отношению ко всем учащимся, то может понизиться его авторитет как руководителя коллектива и вместе с тем ослабеет стимул к развитию чувства коллективизма. Дисциплина — важнейшее организующее начало коллектива. А. С. Макаренко считал настоящим коллективом только коллектив строго дисциплинированный.

Чувство коллективизма у учащихся не ограничивается пределами своего класса или пионерского отряда и звена, оно развивается потому, что ученик чувствует себя членом общешкольного коллектива, но это в большей мере зависит и от того, что из себя представляет общешкольный коллектив и каков коллектив учителей.

Примером должны быть школы, в которых педагоги составляют единое целое с хорошим и авторитетным руководством и где под воспитательным воздействием такого педагогического коллектива создается высокий моральный и культурный облик школы в целом, всего ученического коллектива. Это прочная основа для того, чтобы и каждый честный коллектив в школе был хорошо организован, чтобы создавались хорошие традиции коллектива, на воспитательное значение которых справедливо указывал А. С. Макаренко.

Хороший внешний вид школы, чистота, порядок в ней побуждают учащихся, начиная с I класса, любить свою школу и ценить свой коллектив, который учится в нем, и в некоторой мере помогает ее благоустройству. Ученики принимают участие в ремонте и уборке школы и пришкольного хозяйства; занимаясь этой работой, они сближаются, сознавая и свою долю ответственности.

Учителя знакомят детей с яркими и интересными примерами товарищества и дружбы, вдумчиво разбирают их, чтобы дети могли проникнуться уважением к проявлениям хороших това-

рищеских отношений. Хорошо, если учащиеся сами рассказывают о своей дружбе, делятся своими наблюдениями о случаях большой чуткости и отзывчивости друзей, выражают осуждение дурным, нетоварищеским поступкам, которые могут подорвать честь коллектива. Примеры товарищества и дружбы дети обычно находят из жизни и из книг для внеклассного чтения. Этой же цели служат некоторые кинофильмы и пьесы, предназначенные для детей.

Полезно учителям разбирать перед учениками их поступки, свидетельствующие о проявлении товарищества и коллективизма. Особенно важны именно положительные факты, которые должны быть раскрыты перед детьми как примеры высокой морали. Так, в одной сельской школе учительница V класса удачно провела беседу с детьми о товарищеской взаимопомощи, построив всю беседу на доступном для понимания детей анализе поведения одной из девочек, которая добровольно взялась помогать отстающим подругам.

Нельзя отказаться и от разбора отрицательных примеров нетоварищеских поступков, но его надо делать так, чтобы ученик, совершивший такой поступок, не считал себя в какой-то мере, хотя бы и отрицательным, но «героем». Лучше так проводить беседы об отрицательных поступках, чтобы в эти беседы включать и противоположные, положительные факты.

Нельзя мириться с группировками учащихся, имеющими отрицательную с моральной точки зрения основу. Например, в одной школе часть учащихся VI класса «стояла» за Женю С. как лучшую ученицу, а часть — за Катю М., и отношения между этими группами не всегда были товарищескими; сторонницы Жени несправедливо упрекали Катю и ее друзей в том, что они «зубрилки», а сторонницы Кати говорили о Жене и об ее друзьях, что они «зазнайки». В таких случаях учителям надо разъяснить учащимся вред подобных группировок, которые приводят к недопустимым в советских школах чувствам эгоизма, зависти, недоброжелательства.

Для воспитания товарищества и коллективизма важно, чтобы у учеников в семье были бы те же требования к их общественной направленности, как и в школе, чтобы они видели дома дружный и стойкий семейный коллектив и лучшие примеры дружбы.

4. ПРИВЫЧКИ И ИХ ВОСПИТАНИЕ

Учащиеся уже при поступлении в школу обнаруживают ряд привычек — хороших и плохих. Одни из учащихся прилежны, чистоплотны, аккуратны, вежливы, другие — ленивы, небрежны, грубы. В процессе учебно-воспитательной работы учителям приходится искоренять дурные привычки учащихся и прививать хорошие, становящиеся своего рода опорой в их поведении

и необходимые для формирования их нравственного и культурного облика.

Общая характеристика привычек.

Привычками называются устойчивые действия и поступки человека, ставшие как бы неотъемлемой его принадлежностью, потребностью, неудовлетворение которой вызывает неприятные, а иногда даже мучительные чувства. Недаром называют привычку «второй натурой». Действительно, человек, привыкнув, например, к быстрой, суетливой речи, нередко думает, что иначе он говорить не в состоянии. Привыкнув к чистоплотности, человек будет страдать или, по меньшей мере, чувствовать себя очень неудобно, если обстоятельства заставят его работать в грязном помещении.

Можно так «сродниться» с привычкой, что вовсе не замечать ее отрицательных сторон. Когда, например, человеку говорят о так называемых паразитических выражениях («знаете», «понимаете», «так сказать» и т. п.), которые часто встречаются в его речи, он отвечает: «А что тут особенного? Я так привык».

Многие навыки становятся привычками в тех случаях, когда возникает потребность в их выполнении. Однако привычки не то же самое, что навыки. Во-первых, можно привыкнуть к неправильным, неумелым действиям (например, к неправильному сидению за партой), а навык всегда свидетельствует о закрепленном умении. Во-вторых, привычки относятся и к отдельным действиям, не входящим в навыки (например, привычка злоупотреблять отдельными выражениями, привычка держать руки у лица и т. п.), и к сложным чертам характера, таким, как выдержка, настойчивость и т. п.

Некоторые думают, что привычка совсем не контролируется нашим сознанием. Это не так. Правда, многое в привычках совершается автоматически, без непосредственного контроля сознания. Например, ученик не замечает, как он при ходьбе размахивает руками, как он встает и садится во время урока и т. п. Но как только возникают условия, затрудняющие проявление привычки, сознание обнаруживается, он начинает следить за собой, старается быть подтянутым при ходьбе. Автоматизация имеет существенное значение для образования привычек, но и при самой укоренившейся привычке не теряется в какой-то мере контроль сознания над действиями и поведением.

Привычки не унаследованы, они приобретаются путем воспитания. Приобретенные в процессе воспитания новые привычки могут существенным образом влиять на поведение и на весь облик человека. Некоторые родители говорят, что «не узнают» своего сына, приехавшего в отпуск из суворовского училища: так много ему привито новых привычек поведения, повлиявших на его внешний вид, обращение и т. п.

При оценке роли привычек в деятельности человека имеются две противоположные крайние точки зрения. Согласно одной из

них вся человеческая деятельность сводится к привычкам. Английский философ Бэкон выразил эту точку зрения в таких словах. «Привычки царят повсеместно...», воспитание «есть в сущности не что иное, как рано сложившаяся привычка». Если разделять этот взгляд, то задача воспитания состояла бы лишь в регулировании привычек и все действия и поступки учащихся надо было бы разъяснять привычками.

С этим взглядом согласиться нельзя. В жизни человека, не только взрослого, но и ребенка, велика роль сознательной, волевой, и в том числе творческой, деятельности. Человек сам может приобретать, изменять и уничтожать свои привычки. Кроме того, как мы видели, самые привычки не следует рассматривать как совершенно автоматические действия, роль сознания в них достаточно велика.

Другой, совершенно противоположной точки зрения придерживался Руссо. По словам Руссо, «единственная привычка, которую надо развивать в ребенке, есть отсутствие всяких привычек». С этим взглядом, полностью игнорирующим значение привычек, согласиться тоже невозможно.

Человек был бы жалким и беспомощным существом, если бы не имел полезных, прочно укоренившихся привычек. Ведь привычная деятельность выполняется быстрее, точнее, с меньшей затратой сил и с большей уверенностью. Ученик привык к уборке своего рабочего места. Это значит, что ему об этом не надо напоминать, что у него уже заведен такой порядок, что уборка выполняется быстро, точно и как бы сама собой. Что было бы, если бы ученик каждый раз раздумывал, вынимать ли ему книги или нет, вставать при входе преподавателя или не вставать, или обсуждал бы каждое утро дорогу в школу.

Далее, привычка, становясь чертой характера, получая как бы внутреннее одобрение со стороны ученика, может направлять его поведение. Хорошая привычка — своего рода правило, которому ученик добровольно подчиняется и которое является побудителем к деятельности. «Я не могу приняться за игры, не выучив уроков,— говорит учащийся,— я привык сначала закончить работу». Так привычная черта, как чувство ответственности, направляет поступки ученика в положительную сторону.

Привычки культурного и нравственного поведения.

Для нравственного воспитания учащихся большое значение имеют *привычки культурного и нравственного поведения*. К числу привычек культурного поведения относятся прежде всего вежливость по отношению к старшим товарищам, которая, как известно, проявляется в том, что человек, например, здоровается при встрече, уступает место (в трамвае) старшему и в первую очередь пожилому человеку, приглашает сесть пришедшего в дом гостя, приветливо разговаривает с людьми и т. п. Невежливость обычно выражается в грубости, в некультурных манерах и т. п. Невежливо, на-

пример, перебивать других (особенно старших) во время разговора. Вежливость во внешнем обращении у советского человека является обычно выражением его отношения к окружающим, чуткости, уважения к старшим, дружеского чувства к товарищам. Но бывают отдельные случаи, когда внешний облик вежливого ученика иногда служит своеобразной маскировкой внутренней грубости, эгоизма.

В семье и школе воспитывается привычка бережно обращаться с личными вещами и в первую очередь с вещами, являющимися социалистической собственностью. С этой стороны легко различать детей, аккуратных и бережно относящихся к вещам, от детей, не знающих цены вещам, а иногда даже бравирующих небрежным к ним отношением. Одной из важнейших привычек бережного обращения с вещами является аккуратное пользование книгами. По обращению с книгами можно судить о культурности как взрослого человека, так и учащегося.

Для культурного облика ученика большое значение имеет его правильная речь: выразительная, без излишней аффектации, отсутствие грубых выражений.

Внешняя подтянутость ученика в его позе, движениях также является одной из привычных форм его культурного поведения.

Каждая устойчивая черта характера проявляется и в соответствующих привычках. Например, правдивый человек привык говорить одну правду, ему бывает тяжело говорить неправду, даже если это необходимо (например, тяжело больному товарищу о состоянии его здоровья). Искренний человек ненавидит фальшь, хитрость, двурушничество, и его привычное поведение всегда окрашено искренностью, чистосердечием, как человека «открытой души».

Такие описанные выше волевые черты характера, как решительность, выдержка, настойчивость, включают в себя привычки, потребность в решительных, сдержанных и настойчивых действиях. Это же относится и к моральным чертам, например к общественной направленности и чувству долга. Можно только такого ученика признать человеком долга, у которого имеется потребность выполнять долг; для такого ученика нарушение долга является тяжело переживаемой ломкой динамического стереотипа.

Но как привычки культурного поведения, так и привычки поведения волевого и морального могут быть лишь внешними, вынужденными. Такие привычки имеют лишь кажущуюся устойчивость, они ослабляются или исчезают при изменившихся условиях. Например, ученик под влиянием родителей и учителей привык к сдержанности и самоконтролю в школе, по окончании школы, начав самостоятельную жизнь, он быстро сбросил с себя эту привычку и стал проявлять противоположную черту — развязность. Очевидно, выдержка и самоконтроль у этого ученика

в школе были только «уступками» требованиям педагогов, а не стали его нравственными убеждениями.

Воспитание привычек. Для воспитания привычек надо знать, как они возникают, каковы пути их формирования.

Один путь возникновения привычки — *от сознательного волевого действия.* Об этом пути говорил К. Д. Ушинский: «Какое-нибудь действие, стоившее нам вначале заметного сосредоточения внимания и усилия воли, повторяясь часто, выполняется нами все легче и легче, все при меньшем внимании и меньшем усилии воли, и, наконец, может до того укорениться в нашу природу, что выполняется даже против нашей воли, и именно тогда, когда внимание наше отвлечено чем-нибудь другим»[1].

Этот путь может проходить по-разному. Предположим, что ученику надо приучиться рано вставать, чтобы вовремя приходить в школу. Может случиться так, что эту привычку он будет приобретать с трудом, с колебаниями в борьбе с неприятными чувствами, а может оказаться, что после одного-двух раз ученик начнет быстро и охотно вставать, даже не замечая, как рано теперь ему приходится просыпаться.

Другой путь — образование привычек *путем подражания.* Например, курение, употребление бранных выражений объясняются подражанием некоторым взрослым и товарищам. В походке, голосе, приемах работы у учащихся немало такого, что они приобретают бессознательно, путем подражания.

Бывают случаи, когда привычка возникает в результате одного сильного воздействия. Как-то учитель употребил в классе выражение «испокон веков». Ученикам это выражение показалось интересным, немного юмористичным, и они долго его повторяли, в результате употребление его кстати и некстати вошло в привычку.

Третий путь — образование привычек *через простое повторение.* Например, при заучивании таблицы умножения один ученик затруднился отвечать на такие вопросы, как 7×6, 9×8, так как приучил себя отвечать на вопросы по таблице, в которой первое число всегда было меньше второго (6×7, 8×9). Этим же путем образуются привычки к вещам, местам, людям. Когда в одном интернате группу детей стали переводить в другую комнату, лучшую по сравнению с прежней, многие протестовали, приводя только одно соображение: «Мы к этой комнате привыкли».

Учитель при воспитании привычек у учащихся должен стремиться установить в каждом индивидуальном случае *прочность, широту и осознанность* привычки.

Например, ученица Катя С. всегда опрятна. Можно было бы

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 204.

думать, что это ее привычная черта, но при проверке оказывается, что опрятность — результат чуть ли не ежедневных увещаний и уговоров со стороны подруги, под влиянием которой Катя находится. В данном случае, строго говоря, укрепившейся привычки нет.

Другое дело — ученица Нина М. Опрятность настолько стала присуща ей, что сделалась *чертой характера*. Если в классе почему-либо недостаточно чисто, Нина это переживает и принимает все меры к уборке класса. Девочка не любит быстро писать, так как опасается при поспешности письма сделать кляксу.

Учителям также надо знать, насколько *широка* у данного ученика привычка. Бывают отдельные (имеющие сугубо частный характер) привычки; например, некоторые, в общем культурные и чистоплотные, ученики имеют дурные привычки держать палец во рту или грызть ногти. Иное значение имеют те же привычки у учеников и в других отношениях неопрятных, нечистоплотных. У них эти привычки — проявление более общей черты характера — неряшливости. Чем больше каждая частная привычка находит поддержку в других подобного рода привычках, тем она становится более характерной для ученика и более прочной.

Важно также знать, насколько учащийся *осознает*, что имеет ту или другую привычку. Ученица Женя П. отличалась болтливостью и при этом она не только отрицала у себя эту привычку, но и противопоставляла себя в этом отношении подругам, говоря: «Как это им хочется болтать!» Напротив, ученица Варя И. приписывает себе привычку быть вежливой, в то время как этой чертой не отличается.

Учащиеся должны почувствовать полезность, а во многих случаях и переживать чувство удовлетворения, удовольствия при выполнении привычного действия,— только в таком случае привычка действительно становится потребностью.

Надо воспитывать у учащихся вкус к хорошим привычкам. Поэтому при воспитании привычек следует разъяснять целесообразность их, показывая примеры наиболее умелого выполнения соответствующего действия. Учитель не достигнет цели, если в качестве примера аккуратности укажет на ученика, который, может быть, и стремится быть аккуратным, но из-за своей медлительности тратит на те или иные действия много лишнего времени. Такого рода привычка теряет свою привлекательность.

Мы видели, что привычки часто возникают в результате подражания. Вот почему при воспитании ценных привычек следует учащимся больше давать положительных примеров. Сам учитель должен служить в этом отношении примером, иначе ему будет трудно влиять на детей. Плохо, если он, например, борется с некультурной речью школьника, а сам говорит неправильно.

Привычки укрепляются *упражнением* в той деятельности, в которой они проявляются. Один из принципов формирования

привычек такой: ни разу не отступать от соблюдения новой привычки, пока она прочно не укоренится. Если ученики должны, например, в определенное время вставать или садиться за подготовку уроков, то не следует допускать нарушений этого правила. Послабления в этом отношении могут привести к тому, что ученики будут искать всяких поводов уклониться от соблюдения правил и тем самым разрушат привычку. Нарушение новой привычки остроумно сравнивают с тем, что получается, когда падает клубок с намотанными нитками. Много времени потребуется, чтобы эти нитки намотать на клубок. Если он один раз упадет, то нужно вновь сделать много оборотов, чтобы привести его в прежний вид.

Для упражнения в хорошей привычке не надо ожидать каких-либо особых благоприятных случаев, следует, наоборот, пользоваться всеми возможностями, всеми поводами для тренировки. Воспитатель не должен, например, ожидать особо благоприятных случаев для развития у учащихся аккуратности и точности — каждая малейшая возможность пусть будет использована для воспитания этих черт. Эти черты должны проявляться в том, как одевается и раздевается ученик, как он начинает и кончает работу, как пользуется инструментом и материалом, как линует тетради и т. п.

Иногда две привычки могут казаться несовместимыми. Например, привычка к точности и привычка к скорости. Это неверно. Речь идет о воспитании привычки работать с максимальной точностью, сохраняя в то же время высокие темпы. Можно научиться так работать, если, как уже указывалось, в начале новой работы особое внимание обращать на точность.

Воспитание привычек требует терпения, настойчивости, внимания к частностям, сторонам, составляющим данную привычку. Недостаточно, чтобы учитель, например, сказал ученикам: «Привыкайте все школьные принадлежности держать в порядке», надо разъяснить, уточнить правило и упражнять его в конкретных видах деятельности.

Предупреждение и искоренение отрицательных привычек.

В задачи воспитания входит не только воспитание хороших привычек, но и предупреждение и искоренение плохих. Конечно, предупредить дурную привычку легче, чем уничтожить, когда она уже укоренилась.

Прежде всего учащимся надо *разъяснить вред таких привычек*, которые часто мешают человеку в работе, являются причиной нарушения дисциплины и вызывают законное негодование со стороны коллектива.

Так, отрицательная привычка вечером читать в постели нарушает нормальный сон и делает ученика на следующий день менее работоспособным. Привычка много и «без толку» говорить приводит к недопустимой болтливости в классе. Неопрятный, невежливый ученик — нежелательный член коллектива, а дур-

ные манеры могут быть предметом насмешек со стороны товарищей.

Для предупреждения плохих привычек воспитатели должны позаботиться прежде всего о том, чтобы у учащихся в этом отношении не было отрицательных **примеров**. В одной школе появился ученик, имеющий привычку насвистывать не только в свободное от занятий время, но иногда и на уроках. Дурной пример на многих учащихся подействовал заразительно: необходимо было принять строгие меры к этому ученику не только для его исправления, но и для прекращения влияния плохой привычки на учащихся в классе.

Разъясняя вред какой-нибудь привычки, надо это делать умело. Один классный руководитель красочно описывал, как проводят время школьники, часто пропускающие уроки, в результате многие учащиеся в классе заявили: «Какие ловкие! Вот бы нам хорошо так погулять!»

В борьбе с вредными привычками допустима ирония и, даже более, резкая насмешка, если она относится к определенным отрицательным формам поведения и не унижает личность ученика.

Если в коллективе учащихся определенная плохая привычка широко распространена, то надо сначала выделить тех учащихся, которые являются инициаторами или зачинщиками, проводить с ними индивидуальную работу, вызывая осуждение со стороны коллектива. На них следует возложить главную ответственность, а других рассматривать как слепо идущих у зачинщиков на поводу.

Учащиеся всегда должны иметь уверенность, что любая укоренившаяся привычка может быть преодолена. Поэтому нельзя учителям употреблять в классе при характеристике учащихся такие выражения: «Ты не можешь обойтись без грубостей», «Я вижу, что ты неисправим» и т. п.

Для борьбы с отрицательными привычками следует **противопоставлять им хорошие**, следуя правилу «одна привычка уничтожается другой, прямо ей противоположной». Например, чтобы у учеников искоренить небрежность, следует давать больше такой работы, которая требует точности и аккуратности, пусть положительным опытом вытеснится опыт отрицательный.

Таким образом, организация для учащихся с плохими привычками такой деятельности, в которой они постепенно усвоят другие, хорошие привычки,— один из самых эффективных методов искоренения плохих привычек.

Учащиеся не должны быть рабами привычек. Надо, чтобы не привычки владели человеком, а человек **владел привычками** и мог, когда это необходимо, их изменять.

ГЛАВА ДЕВЯТАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Одним из компонентов духовного богатства советского человека является его эстетическая культура. Литература и искусство в СССР должны активно помогать формированию нового человека коммунистического общества, развивать у него эстетический вкус, помогать воспитанию подрастающего поколения.

На необходимость преодолеть недостатки эстетического воспитания указывают тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране».

Программа КПСС, принятая на XXII съезде КПСС, намечает путь развития советского искусства. «Главная линия в развитии литературы и искусства — укрепление связи с жизнью народа, правдивое и высокохудожественное отображение богатства и многообразия социалистической действительности, вдохновенное и яркое воспроизведение нового, подлинно коммунистического, и обличение всего того, что противодействует движению общества вперед»[1].

В нашем социалистическом обществе созданы все необходимые условия для того, чтобы поддерживать и совершенствовать эстетические запросы советских людей, давать советским людям больше возможностей наслаждаться прекрасными произведениями природы и искусства, сделать искусство достоянием масс, ибо оно служит народу.

«Искусство и литература имеют дело с тонкими сферами человеческого сознания и психики, вторгаются в их самые глубокие тайники. Они формируют духовный облик миллионов строителей коммунизма. Вполне естественно поэтому, что вопрос о содержании и направлении художественного творчества приобретает громадное идеологическое и политическое значение»[2].

---

[1] «Материалы XXII съезда КПСС», Госполитиздат, 1961, стр. 420.

[2] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии. Доклад на Пленуме Центрального Комитета КПСС 18 июня 1963 года. Госполитиздат, 1963, стр. 66.

Заботясь об эстетической культуре нашего народа, партия и правительство направляют работу в области культуры в нашей стране так, чтобы она отвечала общим задачам коммунистического строительства, поднимала уровень эстетического вкуса народа, приучая понимать подлинно прекрасное, высоко ценить и получать наслаждение от восприятия наиболее передовых и совершенных произведений.

К. Маркс писал: «*Чувства* общественного человека суть *иные* чувства, чем чувства необщественного человека. Лишь благодаря предметно развернутому богатству *человеческого* существа развивается, а частью и впервые порождается богатство *человеческой* чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз,— короче говоря, такие *чувства*, которые способны к человеческим наслаждениям» [1]. В этих словах показана зависимость эстетических чувств от того богатства человеческого существа, которое возможно лишь в обществе. Имеется в этих словах и другая весьма важная мысль, что эстетические чувства дают человеку наслаждение.

Эстетическое воспитание способствует развитию гармоничности и вместе с тем жизнерадостности человека, многосторонности интересов, которые должны быть присущи нашему подрастающему поколению. Наслаждение, получаемое от общения с прекрасным, помогает человеку жить и трудиться.

«Человек по натуре своей художник. Он всюду так или иначе стремится вносить в свою жизнь красоту». Эти слова А. М. Горького указывают на глубоко присущую людям потребность в том, чтобы в своем познании действительности, в своих переживаниях и своей деятельности искать красоту.

Действительно, нельзя даже в глубокой древности найти людей, которые не проявляли бы интереса к прекрасному. Это доказывается наличием произведений художественного творчества в эпоху верхнего палеолита, от которой сохранились изображения животных на оленьих рогах и каменных плитках. В эту же эпоху возникли и некоторые театральные представления в форме магических обрядов, разыгрывания эпизодов из охоты и т. п. Наконец, зачатки тонического искусства, поэзии и музыки можно найти в ритмических возгласах и выкриках, сопровождавших первобытные религиозные ритуалы.

Распространенность у человека доклассового общества религиозных представлений и обрядов в известной мере связана и с тем, что служители религии старались вносить в обряды больше красоты, эстетики, сопровождая их музыкой, пением, танцами и т. п.

Эстетические взгляды, содержание и формы художественного творчества менялись в различных общественных формациях, но

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс, Из ранних произведений, Госполитиздат, 1958, стр. 503.

ни у одного народа и ни в одну эпоху никогда не отсутствовала потребность в прекрасном, материальная и духовная культура народов всегда включала в себя эстетическое отношение к действительности и эстетические переживания.

Глубина потребности в прекрасном подтверждается и тем, что дети с ранних лет стремятся к прекрасному, умеют в какой-то мере различать красивое от некрасивого, делают эстетические оценки, с удовольствием занимаются художественной исполнительской и творческой деятельностью: танцуют, рисуют, поют.

Дети дошкольного возраста уже понимают красоту природы, любят красивые игрушки, радуются, когда красивое вносится в их быт, например любуются красивыми костюмами, предметами.

Игрушки детей должны прежде всего быть красивыми. В играх, с помощью которых ребенок познает действительность и готовится к жизни, немало эстетических элементов; в них ярко отражается детское творчество, и в том числе художественное творчество.

Было бы односторонним прослеживать формирование психики ребенка, оставляя в стороне его эстетическое развитие. В решении сложных вопросов эстетического воспитания немалое значение имеет его психологическое обоснование. Психология помогает раскрыть категорию прекрасного в различных его конкретных формах и проявлениях, установить объективные и субъективные стороны в восприятии, переживании оценке прекрасного, помогает показать влияние прекрасного на психические состояния, деятельность и личность ребенка, найти условия для наиболее эффективного развития у детей эстетических впечатлений, эстетического вкуса и стремления к художественному творчеству.

Многообразие прекрасного в жизни и в искусстве.

Н. Г. Чернышевский писал: «Прекрасное есть жизнь»; прекрасно то существо, в котором видим мы жизнь такою, какова должна быть она по нашим понятиям; прекрасен тот предмет, который выказывает в себе жизнь или напоминает нам о жизни»[1].

Из этих слов революционного демократа вытекает, что источники наслаждения прекрасным надо искать в окружающей нас жизни.

Природа прежде всего оказывает эстетическое воздействие на человека. Прекрасное в природе — объективный факт, оно существовало и до появления человека.

Неумение или нежелание воспринимать прекрасное в природе обедняет познание, духовный мир человека. Так, красота природы иногда остается вне поля зрения людей, подходящих

---

[1] «Н. Г. Чернышевский об искусстве», изд. Академии художеств СССР, М., 1950, стр. 17.

к ней с узко утилитарной точки зрения. Эстетическое отношение к природе побуждает лучше и полнее ее узнавать, находить всегда что-то для себя новое в природе, создающее особое психическое состояние, при котором человек осознает себя ближе к природе.

Эстетические чувства, связанные с природой, не исключают ни познавательного, ни утилитарного отношения к ней. Но в эстетическом отношении к природе на первый план выступают те ее особенности, которые являются источником своеобразного переживания наслаждения. Цвета и разнообразные формы и проявления явлений природы, свойственные ей гармония, симметрия, ритм, динамика — все это создает образы прекрасного, которые вызывают у человека эстетическое наслаждение.

Говоря о красоте природы, следует иметь в виду как неорганический, так и органический мир. Мы любуемся красотой звездного неба или безбрежного моря, но нас привлекает также и красота растительного и животного мира, например красота леса в разное время года, красота цветущего сада, порхающих и поющих птиц и т. п. Особое эстетическое впечатление производят на человека картины природы, в которых участвует человек. Красива дикая или «нетронутая» природа, но и природа, «оформленная» человеком, культивированная им, носящая на себе следы его труда, также по-своему красива.

Природа многообразна, и поэтому многообразно ее эстетическое воздействие на людей. По-своему прекрасны в нашей стране картины северной природы или солнечного юга, но много задушевной красоты и в скромном пейзаже средней России, который воспевали такие писатели, как И. С. Тургенев, А. П. Чехов, К. С. Паустовский, который вдохновлял многих наших художников, например, А. А. Саврасова, И. И. Левитана, Д. Н. Поленова.

Природа динамична. Много разнообразных эстетических впечатлений дает в разное время дня небо — при восходе солнца и днем, безоблачное и в облаках, покрытое тучами, пронизываемое сверкающими молниями, пылающее в ярких красках заката. Природа красива в разное время года. Описание разнообразной красоты природы дал И. С. Тургенев в своем очерке «Лес и степь».

Прекрасное имеется и в человеке: в его внешнем облике, деятельности, поступках, в явлениях общественной жизни. Когда речь идет о прекрасном в человеке, то имеется в виду в первую очередь духовное содержание человека.

Существует красота нравственных поступков человека. Эти поступки и действия мы часто называем прекрасными как выражение лучших, идеальных свойств человека. Есть красота мужества, которую так хорошо воспел А. М. Горький в своих песнях о Соколе и Буревестнике.

Есть красота подвига, в котором наивысшим образом проявляется духовная мощь человека. Героические полеты наших славных космонавтов — яркое свидетельство того духовного богатства, которым отличаются мужественные советские люди, их подвиги вызывают чувство возвышенного.

Глубокое эстетическое впечатление производит человеческая деятельность и главным образом труд человека. Такое впечатление оставляет, например, хорошо организованная, слаженная работа в цехе завода или на колхозном поле. В этом труде проявляется нравственная красота человека, богатство его физических и духовных сил.

Есть красота коллективной трудовой деятельности человека, которую так глубоко чувствовал и использовал для воздействия на своих воспитанников А. С. Макаренко.

Особое эстетическое воздействие оказывает творческая деятельность человека. Своеобразную красоту видим мы и в научных трудах и изобретательских проектах, в остроумном и находчивом изменении материала, технически совершенной конструкции машины, которые представляют собой одно из самых существенных звеньев творческой деятельности человека.

Отрицательные поступки человека часто оставляют впечатление чего-то безобразного. О человеке, допустившем плохой поступок, нередко говорят: «он поступил некрасиво». Аморальные поступки создают впечатление дисгармоничности, противоречия между тем, каким должен быть человек и каким он себя проявляет. Поэтому к некрасивым поступкам человека мы особенно склонны относить те, в которых проявились двоедушие, неискренность, лживость человека.

Очень богато прекрасное представлено в произведениях искусства. Роль искусства нельзя свести к его художественно-эстетическому значению, но художественно-эстетическая оценка его необходима для того, чтобы любое произведение искусства можно было назвать действительно художественным.

Хотя искусство является отражением жизни, произведения искусства не являются копией действительности, они не протоколируют жизнь, а берут из нее только характерное, типическое, в известной мере реконструируют жизнь.

Это реконструирование и конструирование жизни в искусстве всегда имеет определенную направленность, поэтому произведения искусства должны оцениваться прежде всего со стороны их идейного содержания.

В программе КПСС указывается: «В искусстве социалистического реализма, основанном на принципе народности и партийности, смелое новаторство в художественном изображении жизни сочетается с использованием и развитием всех прогрессивных традиций мировой культуры»[1]. Наше искусство — самое

[1] «Материалы XXII съезда КПСС», Госполитиздат, 1961, стр. 420.

передовое, так как оно призвано служить народу, строящему коммунизм, и воспитывать народ в духе коммунизма. Искусство социалистического реализма не устраняет того, что называют индивидуальным почерком автора,— оно представляет широкие возможности для выражения автором своих художественных вкусов, но художественная манера всегда должна оставаться народной и партийной.

В отличие от научных произведений, произведения искусства воздействуют на человека не понятиями, а образами, которые всегда эмоционально окрашены.

Типические обобщения в произведениях искусства существенным образом отличаются от закономерностей, устанавливаемых в науке. Типическое всегда выражается в единичном, в котором как бы концентрируется общее для группы явлений, оно всегда наглядно, т. е. чувственно воспринимаемо, в то время как научные закономерности нередко имеют абстрактное выражение, они только иллюстрируются примерами.

Виды искусства классифицируются по разным критериям. Так, хотя каждое искусство имеет и изобразительную и выразительную функции, различают искусства изобразительные (например, живопись) и выразительные (музыка). Такое различение надо признать очень относительным. В каждом виде искусства одни художники больше изображают действительность, другие больше выражают свои чувства или психические состояния.

Основное различие искусства идет по линии изобразительных и выразительных средств, которые художниками применяются. Такими средствами в музыке, например, являются звуки в их многообразных мелодических и гармонических сочетаниях, в живописи — краски, линии, светотени, в поэзии — слова, речь, в скульптуре — дерево, мрамор, гипс, чугун и т. п., в архитектуре — различный строительный материал.

Каждое произведение искусства эффективно в зависимости от содержания и формы. В содержание произведения искусства входит не только его предмет или тема, но и то, как эта тема или этот предмет понимаются и раскрываются художником, какова идея художественного произведения, в которой всегда выражается избирательное отношение автора к действительности. Одна и та же тема может иметь разное содержание в различных произведениях того или другого искусства. Например, тип скупого человека был предметом художественного изображения у многих писателей (Плавт, Мольер, Бальзак, Пушкин, Гоголь), но каждый писатель изображал скупого по-своему, в зависимости от общественной идеологии и своих собственных наблюдений над скупостью. Может быть малосодержательным произведение искусства на очень важную тему, и чем важнее тема, тем резче обнаруживается бессодержательность произведений, если автор не проявил глубокого понимания темы, не

взял из нее типическое, характерное, не раскрыл ее в таком ракурсе, при котором хорошо знакомое воспринимается как новое.

Форма искусства — его изобразительные и выразительные средства, к которым надо относить не только материал (звуки слова, краски и т. п.), но и художественные приемы. Существующие направления в искусстве определяются как содержанием, так и формой художественных произведений. Таковы, например, направления, наиболее отчетливо выраженные в художественной литературе: реалистическое, натуралистическое, романтическое, символическое.

Своеобразием формы художественного произведения определяется его стиль. В зависимости от формы различают, например, такие связанные с разными историческими эпохами стили в архитектуре: античный, ренессанс, роккоко, барокко, ампир, модерн.

В хорошем художественном произведении искусства содержание и форма должны быть гармоничны. Советское искусство должно быть в первую очередь народным, идейным, отражать советскую действительность в ее типических формах, одновременно отражать те сдвиги, которые еще перспективны в жизни, являются предметом стремлений и мечты советских людей. Советская эстетика резко осуждает так называемое формалистическое искусство, в котором при яркой, нередко оригинальной форме отсутствует сколько-нибудь значительное внутреннее содержание. Наше искусство должно быть не просто «вообще» идейным, но партийным в том смысле, что его идейное содержание служит целям создания коммунистического общества, воспитанию советского человека в духе коммунизма.

«Мы стоим на классовых позициях в искусстве и решительно выступаем против мирного сосуществования социалистической и буржуазной идеологий. Искусство относится к сфере идеологии. И те, кто думает, что в советском искусстве могут мирно уживаться и социалистический реализм, и формалистические, абстракционистские течения, те неизбежно сползают на чуждые нам позиции мирного сосуществования в области идеологии» [1].

Но произведение искусства не может быть подлинно художественным, если его содержание не выражено в художественной форме. У писателя, художника, музыканта может быть очень хороший идейный замысел, но слабость его художественного выражения лишает произведение действенности, оно не убеждает, не вызывает ярких образов и эмоций, часто вызывает состояние скуки и неудовлетворенности.

У советских людей все больше и больше повышается требовательность к произведениям искусства, а в связи с этим

---

[1] Н. С. Хрущев, Высокая идейность и художественное мастерство — великая сила советской литературы и искусства, Госполитиздат, 1963, стр. 36.

повышается требовательность и к авторам художественных произведений, к таланту авторов, к содержательности и оригинальности продуктов их творчества, к владению художественно-выразительными средствами.

Воздействие прекрасного на человека. Восприятие прекрасного как отражения действительности обогащает познание человека. Эстетическое — особая сторона действительности, которая объективно существует и служит предметом познания.

Произведения искусства имеют огромное познавательное значение. В эстетическом восприятии этих произведений всегда есть элемент осознания некоторой новизны даже в тех случаях, когда тема произведения нам очень хорошо известна. Человек, хорошо знакомый с морем, смотря картины И. К. Айвазовского, не только видит их большое сходство с действительностью, но и открывает в ней нечто новое. Айвазовский выделяет в жизни моря такие моменты, на которые самый большой знаток может не обратить внимания.

Художественная литература, по выражению А. М. Горького,— «человековедение». Влияние художественной литературы на читателя не может ограничиться только эстетическим ее восприятием, иначе познавательное значение художественных произведений ослабляется. Только воспринимая художественные литературные образы, можно понять типические явления, которые составляют содержание литературных произведений. Лирическая поэзия дает много знаний о переживаниях человека, об интимности и часто противоречивости этих переживаний, и эти знания во многом зависят от того, насколько читатель может «сопереживать» вместе с автором, а сопереживание — одно из слагаемых эстетического восприятия.

Драматическая поэзия раскрывает жизнь человека в ее конфликтах и противоречиях, и здесь от художественности произведения, а в связи с этим и от художественно-эстетического его восприятия зависит познавательное значение произведения. Плохое сценическое исполнение драматического произведения не доносит его в полной мере до зрителя, так как лишено своего художественного влияния.

Музыка представляет огромные возможности для познания духовного мира человека. Н. А. Островский писал: «И вот Чайковский открывает в моей душе такие интимные чувства, вызывает во мне такие нежные мысли, о существовании которых я раньше даже не подозревал»[1].

Эстетическое восприятие всегда включает в себя оценочный момент, суждение, в котором человек выражает свое отношение к тому, что он воспринимает. В отличие от «принятого», прекрасное побуждает человека как-то оценивать его, не удовлетво-

---

[1] С. Кац, Встречи с Николаем Островским, «Советская музыка», 1937, № 3.

ряясь переживанием наслаждения от его восприятия. Эта оценочная сторона эстетического восприятия зависит от культуры человека и от его индивидуальных запросов и вкусов. Непритязательный в музыкальном отношении человек может высоко ценить слабое в художественном отношении музыкальное произведение.

Эстетическое восприятие природы и особенно человеческих поступков также побуждает человека как-то оценивать их. Картины природы не просто вызывают переживание прекрасного, но и суждения, в которых данная картина природы сравнивается с другой. Прекрасное в поступках человека настолько тесно связано с моральной оценкой этих поступков, что суждения о них можно считать ведущими.

Прекрасное вызывает образы памяти и воображения. Эти образы в одних случаях служат цели более точного и содержательного восприятия прекрасного (например, при чтении литературно-художественных произведений), в других случаях являются относительно «свободной» игрой ассоциаций (например, при слушании музыкальных произведений). Субъективные моменты в работе памяти и воображения при восприятии прекрасного очень значительны. Природа родных мест кажется прекрасной потому, что связана с пленительными воспоминаниями детства. Прослушав 12-ю сонату Бетховена, в которой имеется похоронный марш, один весьма жизнерадостный человек сказал: «Не понимаю, к чему эта мертвящая музыка». Этому человеку трудно было воссоздать образы, которые воплотил Бетховен в своем совсем не безнадежно печальном, а вызывающем душевный подъем и представления о героизме похоронном марше.

Признавая всю важность познавательных моментов в эстетическом восприятии, все же надо сказать, что основная сфера, на которую влияет прекрасное,— чувства. Именно поэтому часто все воздействие прекрасного на человека сводят к чувствам. В действительности, психические состояния, вызываемые прекрасным, сложны, свести их к чувствам нельзя, но роль в них эмоций настолько велика, что они должны быть предметом детального рассмотрения.

Чувства, вызываемые прекрасным в природе, человеке и искусстве, переживаются как наслаждение. Человек наслаждается, созерцая прекрасные картины природы, читая художественные литературные произведения, слушая хорошую музыку, смотря на красивое по архитектуре здание. Это наслаждение переживается как чувство удовлетворения, радости, иногда оно имеет форму очарования, восторга, своеобразного душевного подъема.

Эстетическое наслаждение существенно отличается от наслаждения, получаемого при восприятии предметов и явлений, оцениваемых с практической точки зрения. Учитель переживает радостное чувство, видя, как успевают учащиеся, но в этом

переживании нет эстетического наслаждения. Не без основания эстетическое наслаждение называют бескорыстным чувством. Наслаждаясь картиной цветущего сада или прекрасной музыкой, мы не думаем о том, какую извлечем пользу. Это не значит, что эстетическое наслаждение никогда не сочетается с чувством удовольствия, связанного с более утилитарными соображениями. Работа хорошо сконструированной, четко, а иногда даже изящно действующей машины вызывает чувство удовлетворения как с точки зрения ее производственной эффективности, так и со стороны красоты конструкции и функционирования.

Было бы неправильно понимать эстетическое чувство только как безмятежную радость, как состояние веселья, которое, например, переживается во время пляски или при слушании легкой развлекательной музыки.

Эстетическое чувство может быть сложным и даже противоречивым, оно нередко насыщено грустью, чувством тревоги, своего рода чувством страдания. Слушая адажио из Лунной сонаты Бетховена, мы наслаждаемся этой прекрасной музыкой и вместе с тем переживаем вызываемое ею меланхолическое настроение, от которого ее красота не исчезает, а скорее обогащается. Подобным образом картина Левитана «У омута» вызывает чувство внутренней тревоги, есть что-то драматическое в этом пейзаже, и вместе с тем мы, смотря на эту картину, переживаем чувство эстетического наслаждения.

Эстетическое чувство часто переживается как чувство подъема, прекрасное вызывает у человека такое психическое состояние, при котором мы чувствуем полноту жизни, становимся духовно богаче.

Прекрасное часто служит утешением для человека, переживающего те или иные жизненные невзгоды, оно помогает человеку больше верить в себя и в жизнь.

Эстетические чувства различаются в зависимости от особенностей вызываемых ими объектов.

Так, можно отличать чувство красивого, как относящееся по преимуществу к привлекательному по форме, от чувства прекрасного, вызываемого гармонией формы и содержания. Наслаждение, получаемое от свойств предмета или явления, которые характеризуются тем, что называется изяществом, вызывает чувство прелестного. Оно отличается большой непосредственностью и обычно не связано или очень мало связано с другими чувствами, например моральными и интеллектуальными. Чувство прелестного может быть вызвано, например, изящными безделушками.

Особое место среди эстетических чувств занимает *чувство возвышенного,* порождаемое величественными картинами природы, красивыми проявлениями личности человека, приближающимися к идеальным, многими великими произведениями искусства. Такое чувство, например, возникает при виде звездного

неба, безбрежного моря, богатой девственной природы. Оно часто переживается, когда мы наслаждаемся творчеством гения или подвигами человека. Величайшие произведения искусства вызывают не только чувства прекрасного, но то особое психическое состояние, в котором имеются элементы преклонения перед гением, создателем этого произведения. Такое состояние пережил В. И. Ленин, слушая сонату Апассионату Бетховена. «Ленин,— писал Горький,— слушая сонаты Бетховена, сказал: «Ничего не знаю лучше «Apassionata», готов слушать ее каждый день. Изумительная, нечеловеческая музыка. Я всегда с гордостью, может быть, наивной, думаю: вот какие чудеса могут делать люди!»[1]. Действительно, есть своего рода наивность, непосредственность в том чувстве возвышенного, которое переживается под покоряющим воздействием великого произведения искусства.

Чувства возвышенного порождаются также величественными явлениями общественной жизни и героическими поступками людей. Эти чувства неотделимы от нравственных переживаний и оценок. Подвиги советских людей в дни войны и мира — проявления моральной высоты этих людей, и поэтому они вызывают прежде всего их оценку с нравственной и общественной точки зрения: чувства патриотизма, гордости за свою социалистическую Родину, за советский народ. Однако есть эстетический момент и в том психическом состоянии, которое свойственно людям, реагирующим на подвиги. Это психическое состояние выражается в чувстве возвышенного, порождаемого моральной красотой человека, совершающего подвиг.

Произведения искусства, а также жизненные явления могут вызвать еще ряд своеобразных психических состояний, которые обычно относят к эстетическим чувствам.

Чувство трагического вызывается тяжелыми жизненными конфликтами, приводящими к большим страданиям и чаще всего к гибели человека. Это чувство не только печальное, в нем имеется и сознание нравственной силы, заложенной в трагической личности. Гибель героя воспринимается как трагический факт, но мы преклоняемся перед героем, который погиб, верный своему делу или долгу. Роль моральных эмоций при истолковании трагических фактов в жизни так велика, что эстетический момент, заключающийся в чувстве возвышенного, отступает на задний план. Это эстетическое переживание особенно заметно, когда мы смотрим трагедию в театре: сочувствуя положительному герою трагедии, мы вместе с тем сознаем, что страдания и гибель этого героя, как бы они ни отражали жизнь,— плод художественного творчества драматурга, и поэтому самое потрясающее действие сценической трагедии является лишь временным состоянием.

[1] «Ленин о культуре и искусстве», изд. «Искусство», 1956, стр. 517.

Чувство комического порождается противоречиями между сущностью данного человека и ее проявлением, несоответствием поведения человека его внешнему или внутреннему облику, или конкретной ситуации, несоответствием ожидаемого и осуществленного, теми жизненными конфликтами, которые выдаются за серьезные, не являясь таковыми на самом деле.

Хлестаков в комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» комичен тем, что имеется резкое несоответствие между внешним и внутренним обликом этого пустого человека и той ролью грозного карателя-ревизора, которую он должен был выполнять. Комичны и все чиновники губернского города, трепещущие перед Хлестаковым. Читатель или зритель смеется над страхом и тревогами этих людей за их дурные деяния перед человеком, являющимся олицетворением ничтожества.

Чувство комического может иметь форму добродушного смеха, который развлекает человека, когда он, например, читает веселый рассказ, но оно может иметь форму гневного осуждения, например, в сатире, где высмеиваются уродливые явления общественной и личной жизни.

Особое место занимает *чувство юмора*. Переживая его, человек не просто смеется над поведением и поступками людей, но и в какой-то мере жалеет их, сочувствует им в том смысле, что желает видеть их другими, которыми они вполне могут быть. Многие комические персонажи романов Ч. Диккенса вызывают такое чувство. Нам смешны эти люди, но мы их жалеем, так как в их смешном поведении и комических чертах их личности повинны неблагоприятные общественные условия. Н. В. Гоголь назвал юмор смехом сквозь слезы, так как в этом смехе есть и грусть за то унижение, которому подвергается человек, вынужденный быть смешным в силу неблагоприятных общественных условий.

Следует подчеркнуть значение в жизни переживания комического смеха. Смех благоприятно действует на нервную систему и даже на деятельность внутренних органов человека, вызывает состояние оживления, радости. Но, признавая все жизненное значение смеха, следует отрицательно относиться к таким формам чувства комического, которое выражается в пустом балагурстве, паясничании, пошлости, приводящей иногда к попыткам унизить и осмеять то значительное, большое в жизни и деятельности человека, которое заслуживает не осмеяния, а уважения.

Имея познавательное значение, воздействуя на чувства человека, прекрасное влияет и на его деятельность, и в этом смысле эстетическое восприятие является активным процессом. Детям нравится инсценировать стихи и рассказы, входя в роль соответствующих персонажей. Читая литературно-художественное произведение, мы мысленно ставим себя в положение героев этих

произведений, а нередко и переживаем, сравнивая себя и свою деятельность с этими героями.

Красота имеет большое воздействие на человека. А. М. Горький писал: «Каждый раз, как я бываю у моря, я все думаю, чего люди мало селятся около него? Были бы они от этого лучше, потому что оно — ласковое такое, хорошие думы от него в душе у человека». В стихотворении «Зеленый Шум» Н. А. Некрасов показал, как красота наступающей весны побудила человека отказаться от преступного намерения.

Идет-гудет Зеленый Шум,
Зеленый Шум, весенний шум,
Слабеет дума лютая,
Нож валится из рук.

Красивое по форме, но лишенное значимости, может быть предметом только приятного развлечения. Иногда красивая форма может сочетаться с отрицательным в нравственном или общественном отношении содержанием — влияние такого «красивого» на человека следует считать вредным. Например, многие произведения буржуазной литературы хороши по форме, но проповедуют эгоизм, делячество, агрессивность, пошлость.

Обогащение детей эстетическими впечатлениями.

Эстетика в жизни и в искусстве представлена очень широко, и действие эстетических объектов и явлений на психику сильно и разнообразно,— они играют немалую роль в духовном развитии ребенка. Поэтому при эстетическом воспитании детей необходимо прежде всего обеспечить достаточным числом такого материала, который создает эстетическое впечатление. Такой материал должен быть и в непосредственно окружающей детей школьной и домашней обстановке и в их быту.

В школе должны быть не только чистота и порядок, которые оказывают известное эстетическое воздействие на ребенка, но нужно заботиться и об украшениях, учитывать, для какой цели служат картины, цветы, простая, но изящная отделка мебели (в том числе и парт).

Озеленение пришкольного участка, помимо других целей, преследует и эстетическую — украсить территорию, занимаемую школой. Вспоминая свою школу, студентка говорит: «Приятно было войти в свою школу, белое здание которой красиво выделялось среди окружающей зелени».

В украшении школы иногда допускаются две ошибки.

Первая ошибка заключается в недостаточной требовательности к красивому. Например, в одной школе в коридоре висели неудачные копии картин известных художников, нарисованные учащимися старших классов этой школы. Поощрять художественное творчество школьников следует, но вряд ли можно оправдать целесообразность украшения школы весьма незрелыми продуктами этого творчества. В другой школе обра-

тила на себя внимание безвкусно и грубо выполненная скульптура.

Вторая ошибка — при художественном оформлении школы не учитывают возрастные особенности детей. Во многих школах совершенно нет картин на сюжеты, интересные детям, нравящиеся учащимся младшего школьного возраста. Получается, что ребенок, приученный в детском саду видеть в комнате для игр и занятий много близких и понятных ему украшений: картин, игрушек и т. п., переходя в школу, совсем этого лишается. Конечно, класс в школе — не детский сад, но для младших школьников и особенно для первоклассников он не должен быть лишен украшений за счет, может быть, чрезмерного количества вывешенных на стене таблиц и схем.

Школьники должны быть чисто, опрятно и по-своему красиво одеты. Введение школьной формы способствует этой красоте, ликвидируя тот «разнобой» в одежде учащихся, который производит некрасивое впечатление пестроты, а иногда и безвкусицы.

А. С. Макаренко придавал большое значение внешнему виду своих воспитанников, он любовался красотой коллектива, проявлявшейся и в его внешнем облике. Вместе с тем А. С. Макаренко никогда не забывал о первостепенном значении нравственной, внутренней красоты человека. «Хорошо, уютно, красиво и разумно,— рассуждает он,— стало в колонии, и я, видя это, горжусь долей своего участия в украшении земли. Но у меня свои эстетические капризы: ни цветы, ни дорожки, ни тенистые уголки ни на одну минуту не заслоняют от меня вот этих мальчиков в синих трусиках и белых рубашках» [1].

Эстетическими впечатлениями должны быть насыщены уроки родного языка, рисования и пения (о которых будет подробнее сказано ниже). Все школьные праздники должны оформляться так, чтобы они были не только интересны для детей, но и красивы.

Труднее предъявлять требования к красоте быта детей, но и здесь, даже в стесненных жилищных условиях можно принять меры к украшению комнаты. В каждой семье обстановка может быть простой, но вместе с тем изящной, репродукции картин, комнатные цветы, удобная мебель очень украшают комнату. Речь идет не о какой-то роскоши, которая часто отрицательно влияет на нравственный облик детей, делает их изнеженными, капризными и притязательными, а о том простом и красивом, что доступно каждой семье.

Отрицательно влияет на детей все вычурное. Ученица X класса пришла на выпускной вечер в очень ярком, богатом, но безвкусном костюме. Выяснилось, что она сделала этот ко-

[1] А. С. Макаренко, Собрание сочинений, т. I, изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 336.

стюм по совету старшей сестры, увлекающейся нарядами, но не обладающей развитым эстетическим вкусом.

Источником большого эстетического наслаждения должна быть для детей природа. Дети, живущие в сельской местности, имеют в этом отношении большие преимущества по сравнению с городскими детьми, хотя вместе с тем они нередко так привыкают к красоте окружающей их природы, что не замечают ее. В больших городах дети имеют возможность видеть природу в парках и скверах, а более богатыми и красивыми картинами природы они могут наслаждаться и в выходные дни и в каникулярное время, выезжая за город.

Имея в виду большое воспитательное значение природы для формирования личности ребенка, на которое указывал К. Д. Ушинский, следует использовать все возможности для воспитания у детей восприятия красивого в природе.

Есть, конечно, своя эстетика и в жизни большого города, его архитектуре, скульптуре, красивы прямые улицы и хорошо оформленные площади, красивы цехи заводов, эта красота должна обращать на себя внимание детей. Плохо, если подрастающее поколение не замечает этой красоты.

Особенно красивы города, в которых много зелени, есть хорошая река, много памятников старины и новых произведений искусства. Однако школьники, живущие в таких, например, красивейших городах, как Киев, должны иметь потребность наслаждаться природой в ее более «дикой» форме, вдали от города.

Красивое должно окружать жизнь детей: чем больше эстетических впечатлений получают дети, тем лучше они воспринимают красивое. Однако не следует давать им красивое в таком количестве и так, что дети не в состоянии его глубоко понять и оценить. Возьмем для примера экскурсию в картинную галерею. Об одной из экскурсий в Третьяковскую галерею ученики говорили так: «Мы быстро прошли все залы,— общее впечатление сильное, а останавливаться на рассматривании отдельных картин было некогда». Известно, что школьники иногда «глотают» книги, без всякой вдумчивости,— можно так же смотреть картины или слушать музыку: без должного внимания, без осмысливания, не переживая сколько-либо глубоко полученные от них впечатления.

Великие произведения искусства оказывают огромное художественное и эстетическое воздействие на человека и при многократном их восприятии. Надо приучать детей уметь при повторном слушании хорошего музыкального произведения, при чтении стихотворения, рассматривании хорошо известной картины сохранять первоначальную свежесть эстетического восприятия. Эта особенность подлинно эстетического восприятия связана с тем, что при повторном восприятии прекрасного, с одной стороны, очень приятно узнавать и вновь пережить это прекрасное, а с другой стороны — найти в нем нечто новое.

Воспитание эстетического вкуса.

Особенности эстетического восприятия, эстетических переживаний и эстетической оценки развивают у человека *эстетический вкус*.

Пословица говорит: «о вкусах не спорят». Каждый человек имеет право в любой области познания и деятельности проявлять свой индивидуальный интерес и вкус, но из этого не следует, что вкусы людей, и в том числе в области прекрасного, нельзя оценивать по объективным критериям. Может быть высокий художественный вкус, а может быть и низкий, такой, который называется «безвкусицей».

Одним из критериев эстетического вкуса служит его общественная и этическая значимость. Наслаждение художественными произведениями, по своему содержанию чуждыми и даже вредными для советских людей,— признак плохого и даже, можно сказать, развращенного вкуса. Искусство должно возвышать, облагораживать человека, и наслаждение искусством ради искусства может быть в лучшем случае предметом забавы и развлечения, но оно не является компонентом серьезной эстетической культуры. Не прекрасными, а безобразными до отвращения надо считать произведения «искусства», проповедующие войну, защищающие гнет и эксплуатацию, или произведения «искусства» циничные, порнографические по содержанию.

Как бы ни было интимно и индивидуально эстетическое переживание, оно в какой-то мере является с о п е р е ж и в а н и е м. Восторгаясь красотой нашей богатой, разнообразной природы, каждый советский человек роднится с другими советскими людьми, имеющими подобные переживания. Наслаждаться чуждым нам по духу произведением искусства — значит, в своих эстетических переживаниях солидаризироваться с людьми противоположного нам мировоззрения, нередко с идейными врагами.

Направляя воспитание эстетического вкуса советских людей, наша партия решительно осуждает формалистические направления в искусстве, и в том числе крайнее выражение этого направления — абстракционизм, широко распространенный в буржуазных государствах. Абстракционизм не может быть признан искусством, он чужд и непонятен народу, лишен веского содержания, оторван от жизни. Непримиримая борьба с абстракционизмом относится не только к произведениям буржуазных художников и музыкантов, но и к попыткам некоторых советских художников внести в свое творчество элементы формализма и абстракционизма.

Требование м о р а л ь н о й ч и с т о т ы эстетического вкуса означает, что надо высоко оценивать все произведения искусства, посвященные общественно важной теме, эстетически наслаждаться ими. Критерий общественной содержательности эстетического вкуса очень важный, но не единственный.

Второй критерий эстетического вкуса — понимание художественной ф о р м ы в ее е д и н с т в е с с о д е р ж а н и е м. Суще-

ствуют правила, по которым оценивается форма художественного произведения или исполнительская деятельность в области искусства. Например, к таким правилам относится соблюдение чувства меры. «Мне больше всего понравилось пение Маши»,— говорит ученица после концерта самодеятельности в колхозе,— «она громче всех пела». Между тем певец или певица, ставящие себе цель петь как можно громче, показывают отсутствие меры, этот недостаток обнаруживают и любители такого пения.

Соответствие формы содержанию — очень важное правило в эстетике. Яркий, красивый костюм ученицы воспринимается как некрасивое «пятно», если ученица в этом костюме является на урок и тем более на школьный субботник.

Третий критерий эстетического вкуса — его соответствие лучшим, наиболее авторитетным образцам и традициям. Так, великие произведения искусства выдержали продолжительное испытание временем, получив название шедевров. Когда ученик VIII класса заявляет, что «слушать всяких бетховенов — одна скука», или ученица IX класса, сравнивая стихи А. С. Пушкина и С. Я. Надсона, в категорической форме отдает предпочтение последнему, они тем самым показывают плохой вкус. Конечно, нельзя следовать формально авторитетам в оценке прекрасного. Некоторые высоко оценивают произведения искусства лишь потому, что «так полагается», не переживая художественного впечатления. Ученица IX класса, видимо, скучала, слушая симфонический концерт, а на вопрос «Понравился ли концерт?» эта ученица, не отличавшаяся музыкальностью, ответила: «Разве может не понравиться музыка Чайковского».

При воспитании эстетического вкуса у школьников следует считаться с их возрастными и индивидуальными особенностями. Надо, чтобы дети имели подготовку для восприятия прекрасного в жизни и искусстве. Поэтому должна соблюдаться строгая последовательность восприятия художественных произведений.

То, что недоступно для понимания, не может быть эстетически воспринято. Беседуя с учащимися I—II классов о подвигах советских людей во время войны, одна учительница сказала: «Прекрасны подвиги наших бойцов, умерших за Родину». Дети по поводу этих слов высказали сомнение: «Чего же красивого в смерти?» Если ученик будет читать художественно-литературное произведение, не соответствующее его возрасту, он может даже получить отвращение к таким произведениям.

Для проникновения в произведения искусства часто требуется своеобразная работа. В. Г. Белинский писал: «Без приготовления, без страсти, без труда и настойчивости в развитии чувства изящного в самом себе, искусство никому не дается»[1].

---

[1] В. Г. Белинский, Статья о «Тарантасе» Соллогуба. Полное собрание сочинений, т. IX, стр. 91.

Поэтому для эстетического восприятия прекрасного, доступного детям данного возраста, часто требуется специальная подготовка. У учителей имеется опыт в организации такой подготовки. Учительница школы № 49 Нижнего Тагила М. А. Зацепина проводила интересную внеклассную работу по эстетическому воспитанию учащихся старших классов, направленную на развитие у них литературно-художественного вкуса.

Во время подготовки к вечеру «Русские художники» учащиеся знакомились с биографией и творчеством художника В. Г. Перова. Школьникам было предложено высказаться, что художник хотел выразить в своей картине «Тройка».

Одна ученица, посмотрев картину, сказала: «А что там рассказывать, все и так ясно. Жаль детей, и все». Учительница посоветовала ученице узнать, как относился художник к своей картине и как ее оценивали современники. М. А. Зацепина посоветовала ученице внимательнее посмотреть, как написана картина, и подумать над тем, какая правда прошлой жизни перенесена на нее. Через 15 дней ученица представила описание картины, показавшее, что рекомендованные учительницей приемы восприятия и осмысливания картины дали свои результаты. Ученица как бы посмотрела картину другими глазами, научилась более глубоко и художественно воспринимать ее.

Даже восприятие человеком красоты природы совершенствуется, если оно соответствующим образом подготовлено. Эта подготовка может, например, состоять в некоторых предварительных знаниях или в чтении художественных произведений, описывающих то ли иное явление природы. «Я совсем по-новому, гораздо лучше, глубже стала чувствовать красоту природы после летнего дождя или грозы»,— заявляет ученица VIII класса, прочитав главу «Гроза» в трилогии Л. Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность».

Развитию эстетического вкуса школьников способствует чтение литературы по искусству. Эта литература вооружает учащихся многими важными для понимания художественных произведений понятиями и знаниями закономерностей искусства, знакомит с различными художественными направлениями и стилями, дает аргументированную оценку произведений. Одним из важных разделов работы искусствоведческих кружков в школах является изучение соответствующей литературы. При обсуждении искусствоведческой литературы нередко возникают прения, и в этих прениях хорошо выявляются, а также и исправляются эстетические вкусы школьников.

Подлинная культура эстетического вкуса учащихся требует, чтобы эстетическое восприятие было искренним. Некоторые школьники делают вид, что увлекаются, например, слушанием серьезной классической музыки. Иногда они, оценивая произведения искусства, слепо следуют «моде», распространенным в их ближайшей среде взглядам.

Трудная педагогическая задача — борьба с плохим эстетическим вкусом у школьников. Плохой вкус проявляется в высокой оценке таких произведений, которые этого не заслуживают, а также в предпочтении всегда легкого, развлекательного искусства более серьезному. Отсутствие художественного вкуса проявляется также в быту, например в костюмах.

Конечно, легкое, развлекательное искусство типа эстрадного, как одна из форм отдыха, должно занимать свое место в жизни учащихся. Однако они не должны такое искусство оценивать как серьезное искусство, хотя оно может быть и мастерским.

Иногда проникают к нам чуждые по духу произведения искусства, например литературные произведения. Вероятно, из стремления к оригинальности и к «новому» некоторые наши юноши и девушки увлекаются абстракционистскими произведениями.

Трудность борьбы с плохим эстетическим вкусом заключается в том, что он часто становится привычкой, а искоренять установившиеся привычки всегда нелегко. Основные пути преодоления плохого вкуса: разъяснительная работа и противопоставление нехудожественным произведениям таких, которые формируют хороший вкус. Нельзя школьникам запретить интересоваться модернистическими произведениями, которых так много в современном буржуазном искусстве, надо показать им, что за стремлением к оригинальничанию и новизне в этих произведениях скрывается вычурность, бессодержательность, отсутствие или бедность подлинно художественных форм. Таким произведениям надо противопоставить художественно реалистические или произведения в духе здоровой романтики, чтобы учащиеся, как говорится, вошли «во вкус» и полюбили эти произведения.

Как и во всех областях воспитания, работа школы по эстетическому воспитанию улучшается, если она поддерживается в семье. Наблюдения показывают, что плохой эстетический вкус школьников часто объясняется влиянием отрицательных примеров взрослых.

Развитие художественной деятельности детей.

В программу эстетического воспитания подрастающего поколения входит и развитие художественной деятельности детей. Принято различать художественную деятельность исполнительскую и творческую, хотя квалифицированное исполнение художественного произведения, например, музыкантом или актером всегда имеет творческий характер. Эстетическое воспитание детей должно быть направлено на развитие как исполнительской, так и творческой художественной деятельности.

В детских садах дети много рисуют, лепят, поют, читают стихи, занимаются ритмикой. В школе художественная деятельность детей развивается как на уроках (литературы, рисования, пения), так и во внеурочное время в кружках. Некоторые дети

отдельно занимаются музыкой или берут уроки у учителей по другим видам искусства.

Творческая художественная деятельность учащихся демонстрируется на школьных праздниках и вечерах самодеятельности. При хорошей организации (прежде всего достаточно продолжительной подготовке, умелом выборе репертуара и выделении исполнителей) эти праздники и вечера имеют большое воспитательное значение, так как вызывают чувства бодрости и радости как у исполнителей, так и у слушателей, развивают художественные интересы и способности детей, служат вместе с тем одним из средств сплоченности учащихся.

Следует стимулировать художественную деятельность детей как важный источник их всестороннего развития и эстетической культуры. Занятия искусством позволяют приобрести такие знания, умения и навыки, которые способствуют лучшему пониманию искусства, не только его продуктов, но и процесса художественной деятельности. Художественное образование в школе должно совершенствовать эстетические вкусы детей.

Художественная деятельность детей на уроках родного языка и литературы может выражаться в выразительном чтении литературных произведений, драматизации, в написании сочинений на темы, требующие поэтического изложения. Многие школьники пишут стихи, а некоторые — рассказы и другие литературные произведения.

На уроках пения дети приобретают необходимые знания музыкальной грамоты и навыки хорового и сольного пения. Необходимо в процессе обучения пению и музыке развивать у детей музыкальные способности: слух, ритм, ладовое чувство (мелодии и гармонии), музыкальную память. В области пения и музыки заметно сказываются индивидуальные особенности учащихся, в том числе их музыкальные задатки. Если большая часть школьников класса может быть названа по музыкальной одаренности средней, то часть их — более высоко одаренной, и совсем небольшая часть — малоспособной к музыке. Задача учителя — развить музыкальность у всех, даже у малоспособных к музыке детей.

На уроках рисования у детей культивируются художественное зрительное восприятие, умение целенаправленно рассматривать предметы: их очертания, цвета, светотени, анализировать художественные композиции. Дети приучаются владеть карандашом, тушью, кистью, копируя рисунки и картины, рисуя со скульптур и на самостоятельно выбранные темы и сюжеты. В школах, кроме литературных и музыкальных, существуют кружки по изобразительному искусству, где наиболее интересующиеся рисованием и способные к нему дети могут удовлетворить свои интересы и развить свои способности.

Театральным искусством школьники занимаются в кружках театральной самодеятельности. В каждой школе бывают теат-

ральные любительские постановки, в которых участвуют учащиеся, особо склонные и способные к драматическому искусству. Во многие школы для руководства театрально-драматической деятельностью детей приглашаются специалисты.

Как видим, область художественной деятельности школьников широка. Успехи в творческой деятельности зависят прежде всего от организации и методики занятий и от того значения, которое им придается в системе школьного обучения. Во многих школах уроки пения и рисования фактически считаются второстепенными, что понижает требовательность как к их проведению, так и к успеваемости учащихся.

Некоторые общие принципы и правила применимы ко всем школьным и внеклассным занятиям, на которых учащиеся обучаются искусству.

1. В кружках по обучению искусству следует не только давать школьникам соответствующие знания и навыки, но и воспитывать у них необходимые способности: художественное восприятие и наблюдательность, воссоздающее и творческое воображение, эстетические чувства.

2. Нужно знакомить школьников с высокохудожественными произведениями, например демонстрировать хорошие репродукции картин или давать возможность учащимся послушать (легче всего с помощью грамзаписи) хорошую музыку. Причем необходимо приучать детей серьезно относиться к восприятию художественных произведений.

3. Следует обучать учащихся приемам художественного творчества. Например, при обучении литературному «сочинительству» полезно применить тот «механизм», который рекомендован Л. Н. Толстым:

«во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну;

во-вторых, выбрать для нее слова и облечь ее;

в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место;

в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим;

в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время думать и записывать и чтобы одно не мешало другому».

4. Важно научить школьников анализировать, оценивать художественную деятельность свою и товарищей. Н. Я. Гродзенская, говоря об эстетическом воспитании на уроках пения в начальной школе, приводит примеры того, как первоклассники приучаются отличать пение так называемым «открытым» или «плоским» звуком от пения звуком более собранным и округлым. Дети приобретают умения не только отличать красивый звук от некрасивого и понимать связь пения с содержанием того, что поется. После хорового исполнения песни «Котенька-

коток» учащиеся говорили: «Спели не нежно, не ласково, в конце слишком громко «бай», ребенок может проснуться»[1].

Таким образом у школьников не только воспитывается эстетический вкус, но и повышается требовательность к художественной деятельности.

5. Необходимо бороться с нередко имеющими место в художественном творчестве детей недостатками, такими, как поспешность, погоня за количеством и пренебрежение качеством. На примерах известных писателей, художников и композиторов учащиеся должны быть убеждены, что для получения хорошей художественной продукции часто необходимо много раз переделывать, не довольствуясь достигнутым.

Всем школьникам, занимающимся художественным творчеством, должно быть известно, что при самых больших способностях им необходимо много трудиться и много знать, чтобы творчество было продуктивно. Самые большие дарования без знаний, умений и без упорного труда бесплодны.

6. Как в восприятии и оценке прекрасного, так и в художественной деятельности надо учитывать индивидуальные вкусы и способности детей. Если, например, ученик любит пение и способен им заниматься, а к рисованию склонности не имеет, то неправильно было бы к этому ученику предъявить одни и те же требования на уроках пения и рисования. Интересы учащихся могут также проявляться в избирательном отношении к сюжетам художественной деятельности. Если ученица предпочитает рисовать пейзажи и это у нее неплохо получается, нет оснований побуждать и тем более заставлять ее больше рисовать на другие сюжеты.

Индивидуальные различия школьников проявляются также в форме или стиле их творческой деятельности, во внутренних стимулах, побуждающих к творчеству. Как это показано в исследовании музыкальных способностей, проведенном Б. М. Тепловым, одни композиторы шли в процессе творчества от воображения (Римский-Корсаков), другие от чувства (Чайковский). Эти два разных типа подхода к искусству встречаются и у школьников.

7. Необходимо стимулировать художественную деятельность детей, учитывая потребность всех людей в служении прекрасному. Однако все воспитательные мероприятия по развитию художественной деятельности детей не должны лишать детское творчество одного из главнейших его условий — искренности.

Специального рассмотрения требует вопрос об особо одаренных в области искусства детях.

Обнаружить и развить юные дарования — дело сложное, требующее знаний и большого такта. Наблюдаются случаи, ког-

---

[1] Сб. «Эстетическое воспитание в начальной школе», Учпедгиз, М., 1959, стр. 130.

да учителя считают ребенка одаренным, внушают это ему, а потом выясняется, что способностей ребенок в данной области искусства не имеет, и тогда у него возникает разочарование, он прекращает заниматься любимым делом, где при определенной затрате труда мог бы добиться успехов.

Проявление невнимания к одаренности ребенка или запоздалое ее признание всегда плохо влияют на учащихся. Классный руководитель, делая справедливый упрек ученице за снижение у нее успеваемости, нетактично говорит: «Если бы не твоя музыка, сбивающая тебя с толку, ты могла бы прекрасно учиться». Может быть, действительно, занятия музыкой в какой-то мере отвлекали ученицу от занятий по учебным предметам, но нельзя в такой обидной форме высказывать это музыкально одаренной девочке.

К художественной творческой деятельности должны быть привлечены все, включая и так называемых малоспособных к ней, помня при этом слова Н. Г. Чернышевского: «Ощущение, производимое в человеке прекрасным,— светлая радость, похожая на ту, какою нас наполняет присутствие милого для нас существа» [1]. Эту радость дает восприятие прекрасного в природе и искусстве, но это чувство становится еще более живым и сильным, когда школьник активно занимается искусством.

---

[1] Н. Г. Чернышевский, Избранные произведения, Госполитиздат, 1950, стр. 403.

ГЛАВА ДЕСЯТАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Изменения в условиях жизни ребенка в связи с его поступлением в школу.

К *младшему,* или начальному, *школьному возрасту* относятся годы обучения детей в начальной школе, т. е. период жизни с 7—8 до 10—11 лет. За эти годы происходят весьма важные изменения в условиях жизни и деятельности ребенка и вместе с этим изменяется и его психика.

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. Теперь он — школьник, его основной деятельностью становится учение, накопление систематических знаний о природе и человеческом обществе. Учение становится первой и важнейшей обязанностью ребенка, к выполнению которой он должен относиться с большой ответственностью и живым интересом. В школе ученик вступает в новые для него, более сложные отношения со всеми учителями и товарищами-сверстниками; к нему предъявляется ряд новых и довольно строгих требований, выполнение которых необходимо для нормального хода учебных занятий и воспитания у учащихся общественной активности и моральных черт личности. Как бы ни был хорошо подготовлен ребенок к школе в дошкольном учреждении или в семье, все же с поступлением в школу он включается в новый коллектив, школа как бы открывает перед ним новый мир.

Очень важно, чтобы школа встретила ребенка, впервые переступившего ее порог, с должным вниманием и приветливостью, чтобы день поступления ребенка в школу запомнился ему как радостный день, день вступления в новую жизнь.

Одновременно с новыми обязанностями школьник приобретает и новые права. Он получает право на то, чтобы в семье считались с его учебными обязанностями, осуществляли разумный контроль за его занятиями, делали все, чтобы домашние условия способствовали достижению высокой успеваемости и дисциплинированности.

В общей характеристике ребенка, поступающего в школу, самое существенное значение имеет то, как он *подготовлен к школе*.

Подготовленность ребенка к школе должна рассматриваться с трех сторон: со стороны физического и психического развития и обладания некоторыми предварительными знаниями, умениями и навыками.

Ни в одном школьном возрасте учебная деятельность не связана так тесно с состоянием здоровья и физическим развитием, как у младших школьников. В этом возрасте, особенно в первых двух классах, недостаточно внимательное отношение к здоровью ребенка, а также к закаливанию его организма может служить серьезным тормозом для успешного учения. Дети среднего школьного возраста, имеющие какие-либо заболевания, легче справляются с ними, организм их в общем крепче, и при болезненных отклонениях умственная работоспособность сохраняется лучше, чем у учащихся начальных классов.

Имеющиеся у младшего школьника *физические особенности* должны учитываться педагогами в их воспитательной работе.

Хотя костная система у детей данного возраста значительно крепче, чем у дошкольников, все же в ней еще много хрящевой ткани, окостенение позвоночника, костей тазовой области и конечностей еще далеко не завершено. Это необходимо иметь в виду при организации физических упражнений, при воспитании навыка правильной посадки во время урока. Мелкие движения пальцев и кисти руки для первоклассников и второклассников утомительны, так как еще не завершено окостенение фаланг пясти руки, а процесс окостенения запястья заканчивается не ранее 12 лет.

Значительное развитие мускулатуры и мышечной силы у младших школьников нередко составляет предмет их гордости, дети стремятся показать и еще более развить силу своих мускулов. Но это стремление должно регулироваться взрослыми, так как мышцы ребенка сравнительно легко утомляются.

Недостаточное развитие сердечно-сосудистой системы требует осторожности и планомерности при закалке организма детей, необходимо оберегать его от перенапряжения и изменений, вызываемых резкими колебаниями температуры.

Мозг у детей младшего школьного возраста достигает примерно 90% веса мозга взрослого человека (у 7-летнего ребенка мозг весит 1280 *г*, у 9-летнего — 1350 *г*, а у 12-летнего — 1400 *г*). В структуре мозга наблюдается усиление роста лобных долей, в коре головного мозга 7-летнего ребенка имеется шесть слоев с двумя подслоями, как и в мозгу взрослого. Одновременно продолжается функциональное совершенствование мозга, происходящее в течение всего школьного периода; совершенствуется в процессе обучения аналитическая и синтетическая функции коры. Для учащихся начальных классов, особенно первых, характерна преимущественная деятельность первой сигнальной систе-

мы; образующиеся временные связи в коре больших полушарий не имеют еще необходимой прочности, подкорковые узлы не всегда регулируются корой головного мозга. Все это требует педагогических мероприятий, которые позволяли бы совершенствовать образование временных связей и усиливать регулирующую деятельность коры, не допуская вместе с тем перенапряжения нервной системы ребенка.

Огромное значение для успешных занятий младшего школьника имеют те *особенности психического развития*, которые сформировались у него до поступления в школу.

Приведем в качестве примера двух учеников II класса — Колю Б. и Гену Д. Оба они из культурных семей, оба научились читать до поступления в школу, но в то время как у Коли до школы умственное воспитание шло нормально, с учетом его возраста и с предъявлением к нему определенных требований, Гена был избалованным ребенком, которого родители даже в его присутствии называли «необыкновенно способным мальчиком». Он не был приучен к усидчивости, сосредоточенности в работе, у него не была воспитана требовательность к себе. В результате порог школы он переступил не подготовленным к упорному труду, к преодолению трудностей обучения; он не хотел затрачивать на занятия нужных усилий и потому в течение всего первого полугодия учился весьма посредственно.

Необходимо также, чтобы дети, поступающие в школу, имели некоторые *знания и умения*. Чем шире круг знаний и умений у дошкольников, тем легче приобретать им новые знания, обычно опирающиеся у детей этого возраста на конкретные жизненные представления. На уроках объяснительного чтения в первых классах легко различать детей, которым почти все слова знакомы и каждое слово они могут проиллюстрировать примерами из жизни и книг, от детей, у которых многие слова вызывают недоумение.

Различия в умственной деятельности детей, поступающих в школу, в наибольшей мере являются результатом воспитания в дошкольный период, но было бы неправильно делать вывод, что дальнейший ход развития школьника определяется лишь условиями дошкольного воспитания.

Бывает так, что хорошо подготовленный к школе ученик сначала учится очень хорошо, в значительной мере используя накопленные до школы знания, но потом успеваемость его понижается по разным причинам (неудачный подход учителя к этому ученику, ослабление контроля со стороны родителей, появление нового интереса, понижающего интерес к учению, неумение преодолевать трудности усвоения нового, неизвестного еще материала). Учитель, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности детей, вполне может развить у них психические качества, необходимые для отличной и хорошей успеваемости.

Весьма существенным для умственной деятельности младше-

го школьника является сознательное отношение к учению, любовь к учебной работе и к школе.

В большинстве случаев дети выражают желание поступить в школу значительно раньше, чем им исполнится 7 лет. Не случайно игра «в школу» — одна из популярнейших у детей шестилетнего и даже пятилетнего возраста. Поступления в школу дети-семилетки ожидают с нетерпением и радостью.

В одних случаях уже в дошкольный период у детей бывает воспитана та основа, на которую учитель опирается в процессе своей учебно-педагогической работы, в других — эту основу надо создавать, а в-третьих, что хуже всего, приходится искоренять дурные привычки и зачатки отрицательных черт характера, привитые неправильным дошкольным воспитанием.

Умственное развитие и учебная деятельность младшего школьника.

Годы обучения в начальных классах школы характеризуются прежде всего приобретением важнейших учебных навыков чтения, письма и счета, а также весьма значительным объемом усваиваемых детьми новых знаний на занятиях по русскому языку и арифметике, а в IV классе и по истории, географии и естествознанию. На уроках рисования и пения дети приобщаются к искусству; занятия по физкультуре посвящены физическому развитию, приобретают они также некоторые значительные умения и навыки в области ручного труда. Впервые дети приобретают знания и навыки на у р о к е, где имеется целый классный коллектив, у учителя, который обладает всей полнотой прав и ответственности за успешное обучение и воспитание детей. Учащиеся впервые имеют дело с учебными книгами и учебными принадлежностями, их учебная деятельность подчиняется четкому режиму.

Строго говоря, только с поступлением ребенка в школу его умственная деятельность становится у м с т в е н н о й р а б о т о й, точно планируемой и направляемой на получение определенных результатов. Ученик в классе это не ребенок в детском саду, где даже на так называемых учебных занятиях он еще не освобождается от игровых настроений и не имеет ту степень ответственности, которая требуется на уроках в школе.

Каждый учебный навык, приобретаемый в школе, по своей физиологической и психологической природе сложен. Например, чтение, если взять только его внешнюю сторону — процесс, в котором принимают участие зрительный, двигательный и слуховой рецепторы в их разнообразных взаимосвязях. Для овладения внутренней стороной чтения, т. е. для понимания прочитанного, необходимы тонкие аналитико-синтетические операции.

Занятия по русскому языку, на которые отводится большое время в расписании младших школьников (в I классе до 60%), имеют огромное значение для умственного развития ребенка, на что указывал К. Д. Ушинский. Так, защищая «звуковую методу» в обучении грамоте, он говорил, что она «в то же время

дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти» и возбуждает интерес к учению[1].

Сложны и другие учебные навыки, приобретаемые учащимися в начальной школе, и каждый из них своеобразен. Так, на уроках арифметики ребенок хотя и занимается чтением (примеров и задач), но оно занимает служебное положение по отношению к «миру» чисел, операциями с которыми он должен овладеть. Дети научаются не только считать и решать арифметические задачи, но и практически знакомятся с некоторыми геометрическими фигурами: кружками, квадратами, треугольниками, приучаются к измерениям метром и сантиметром. Все это — важные средства для получения знаний, для учебной работы.

Во взаимодействии содержания получаемых знаний с приобретаемыми навыками умственного труда происходит то, что можно назвать *умственным ростом* ребенка, который конкретно доказывается способностью ребенка усваивать все более сложные знания и приобретать все более сложные навыки, а также в способности к самостоятельной и творческой умственной работе.

В умственном росте школьника большую роль играет формирование учебной направленности, ответственного отношения к учению, таких мотивов или побуждений к учению, которые укрепляют его стремления достигнуть успехов в учебной работе.

Изучение *мотивов учения* младших школьников показывает, что они весьма разнообразны. Одни мотивы ограничиваются только непосредственной учебной деятельностью, например интересом к получению знаний, приобретению умения читать, писать, желанием заслужить высокую оценку учителя и т. п. В других случаях мотивы связаны с более широкими отношениями ученика к действительности. Так, ученик учится для того, чтобы быть одним из лучших советских школьников, служить примером для товарищей и т. п. Иногда в качестве мотивов у младших школьников выступают и такие конкретные соображения: «Буду получать пятерки, за которые мама мне что-нибудь подарит». Плохо, если такие соображения занимают основное место в мотивах учения школьника.

Исследования показали, что у учащихся I—II классов ведущими мотивами являются те, которые определяются отношением к учению как серьезной, ответственной деятельности, а у учащихся III—IV классов — также и стремлением занять первое место в коллективе класса, проявить качества хорошего ученика. Учебные интересы учащихся I—II классов нередко дифференцируются не по содержанию школьных предметов, а по видам деятельности. Одна ученица I класса говорит, что любит, когда

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 6, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 272.

учитель читает на уроке, а ее подруга — когда она сама читает; один ученик предпочитает считать, другой — решать задачи. В III—IV классах на первый план уже выступает интерес не к самому процессу деятельности (не к тому, что делает ученик при усвоении знаний), а к тому, каково содержание этих знаний. Детям хочется узнать особенности разных стран, познакомиться с жизнью различных народов в прошлом, получить объяснения наблюдаемых явлений природы и т. п.

По наблюдениям М. Н. Волокитиной, даже первоклассники любят, когда учитель, желая оказать помощь детям в преодолении трудности в обучении, подчеркивает, что они не маленькие дети, а «настоящие ученики». Этими словами стимулируется у детей желание работать, подъем энергии.

От учителя в первую очередь зависит, насколько серьезной и устойчивой будет учебная направленность учащихся. Дети младшего школьного возраста еще не имеют глубокой направленности, той принципиальности в отношении к учению, которые формируются на более поздних ступенях обучения. В процессе школьного обучения мотивы учения постепенно укрепляются и углубляются, и над этим работают учителя, не требуя, однако, от младших школьников такой мотивации своей деятельности, серьезность и принципиальность которой не может быть детьми этого возраста осознана.

Поэтому для формирования учебной направленности учащихся имеют первостепенное значение приемы учебно-воспитательной работы на уроках.

I класс одной московской школы отличался высокой успеваемостью, дисциплинированностью, большой активностью детей, проявляющих живой интерес к учению.

Наблюдения показали, что учительница достигла успехов, применяя, в частности, такие приемы:

а) Стимулирование учащихся. Она умело использовала соревнование учащихся «Кто еще лучше прочитает?», «Кто мне так расскажет, что всем будет приятно послушать?» и т. п.

б) Почти полное отсутствие замечаний в форме запрещений («не шумите», «не безобразничайте»), предпочтение давать указания, говоря об учащихся в первом или третьем лице («слушали внимательно», «вела хорошо»).

в) Разнообразие приемов обучения. Например, на уроках чтения применялись рассказывание, чтение вслух и про себя, драматизация, что особенно заинтересовывало детей, дополнение чтения рассказами детей из своего собственного опыта. «Кто был в колхозе? Кто нам расскажет, что он видел в колхозе? Нина нам расскажет, а мы послушаем. Может быть, кто-нибудь добавит».

Усвоение знаний требует соответствующего развития процессов *непосредственного познания действительности*: ощущений, восприятий и наблюдений.

Острота зрения у младших школьников по сравнению с дошкольниками возрастает, а в пределах младшего школьного возраста она повышается (исследования Е. М. Белостоцкой, А. В. Хватовой, Е. М. Белостоцкого). Улучшаются также аккомодация и конвергенция глаз, необходимые для перевода взгляда с отдаленных предметов на близкие и с близких на отдаленные. В области различения цветов также на протяжении обучения в начальной школе наблюдается прогресс. Так, по данным Л. А. Шварц, у учащихся III класса по сравнению с первоклассниками различительная чувствительность к цветам повысилась в среднем на 45%. Исследования Е. И. Игнатьева и Л. А. Шварц показали значительные возможности для развития у младших школьников цветовой чувствительности путем специальных упражнений.

Дефекты зрения (чаще близорукость и астигматизм), имеющиеся у некоторых младших школьников, затрудняют зрительное восприятие предметов. Таких учащихся нужно своевременно показать врачу, чтобы принять меры к исправлению этих дефектов.

Повышается у младших школьников по сравнению с дошкольниками и чувствительность слуха, причем она больше развита к отдельным звукам, чем к речи, как более сложному раздражителю. Учителя должны обращать большое внимание на развитие фонематического слуха, необходимого для правильного восприятия значимых элементов слова и слов в целом. Путем специальных упражнений у детей развивают звуковысотный слух (А. Н. Леонтьев и его сотрудники).

Младшие школьники отличаются большой восприимчивостью к внешним воздействиям, основанной на преобладающей деятельности первой сигнальной системы. Их познавательная деятельность опирается прежде всего на наглядно-чувственную основу. Однако в восприятии предметов младшими школьниками имеются и недостатки.

К этим недостаткам прежде всего относится неточность в дифференцировке сходных предметов, объясняемая слабостью анализа при восприятии и тенденцией к поспешному угадыванию. Дети младшего школьного возраста обычно довольствуются узнаванием предмета и его называнием, не делая попыток лучше разобраться в деталях предмета. Учащиеся I и II (а иногда III и IV классов) легко смешивают сходные по внешнему виду или по произношению буквы и слова и таким образом допускают при чтении ошибки (вместо «перестал» читают «пристал», вместо «шубейка» — «шубка» и т. п.).

В связи с этим надо отметить часто встречающуюся у детей младшего школьного возраста недостаточную критичность, а отсюда и поверхностность восприятия,— предмет (в том числе и читаемый текст) дети стараются поскорее «угадать», не рассматривая его внимательно и не замечая своих ошибок.

Школьное обучение требует с самого начала от детей точного восприятия слов учителя (при объяснении им учебного материала), наглядных пособий, записей на доске, текста в книгах. Учителя должны своевременно выяснять, не склонен ли тот или другой ученик к поверхностным наблюдениям, не вносит ли в них много фантазии. Эти недостатки вполне исправимы, если учитель не оставляет их без внимания, если он дает достаточно материала для удовлетворения детской потребности в наблюдениях, если он при руководстве наблюдениями связывает их с прежним детским опытом, подчиняет их интересным учебным задачам.

Учащимся младших классов школы необходимы разнообразные наглядные пособия, несложные по содержанию, яркие по оформлению.

Книги для младших школьников обычно богато иллюстрированы. Психологические исследования показали, что роль картин как наглядного пособия в тексте букварей и книг для чтения определяется их соответствием поставленным педагогическим задачам.

Так, в периоде первоначального обучения грамоте цветные и штриховые картинки оказывают отрицательное влияние на формирование умения читать, замедляют темп чтения, увеличивают число ошибок. Контурная иллюстрация оказывает другое действие на процесс чтения: она не подсказывает отдельных деталей, не побуждает к догадкам, которые делают чтение субъективным и неточным, а лишь направляет мысль читающего по определенному руслу, не снижая ни темпа, ни качества чтения. На этом этапе обучения чтению, когда элементарное умение уже приобретено, наоборот, положительное влияние имеют рисунки цветные и штриховые, контурные же не способствуют ни пониманию, ни запоминанию текста (исследование В. М. Ивиной).

Положительную роль играют картинки для развития речи учащихся, для возбуждения интереса к чтению, а отрицательная роль картинок наблюдается на этапе обучения грамоте, когда картинка по своему содержанию и техническому выполнению носит подсказывающий характер (исследование Т. С. Смирновой).

Наглядность должна занимать большое место в обучении младших школьников. К. Д. Ушинский писал: «Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, словом — учиться не только *думать*, но и *созерцать* и прежде даже созерцать, чем думать»[1].

Все формы наглядности: предметная, изобразительная и словесная — применяются на уроках в начальной школе. Детям

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 5, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 25.

младшего школьного возраста необходимо *видеть* предметы и явления действительности или образы их, то, что им надо осмысливать.

Самые пассивные и вялые дети оживляются, обнаруживают умственную активность, когда учитель приносит на урок, например естествознания, «настоящие» образцы неживой природы, или во время экскурсий, позволяющих детям наблюдать предметы и явления действительности.

Широко пользуются учителя на уроках начальной школы и наглядными пособиями изобразительного типа и прежде всего при обучении навыкам чтения, письма и счета. Например, в I классе для объяснения деления числа на два демонстрируется целый ряд разных интересных детям кружков, макетов яблок, грибков (из бумаги и т. п.). Картины используются не только для лучшего усвоения (например, на уроках объяснительного чтения, истории, природоведения), но и для творческой деятельности детей. Дети с большим интересом составляют рассказы по картине, самостоятельно придумывая к ним заглавия.

Объяснение учителем нового материала должно быть достаточно образным, действующим на воображение и чувства детей.

Говоря о значении наглядности в обучении младших школьников, не следует забывать и стоящую перед учителями начальной школы большую задачу: последовательно формировать у этих школьников навык правильного использования наглядного материала, сочетания наглядности с обобщениями, выраженными в словесной форме.

Как показала работа А. И. Липкиной, младшие школьники при работе над литературным текстом на уроках объяснительного чтения проходят несколько этапов. Первоначально наглядные образы, которые возникают у детей при чтении текста, слабо определяются содержанием этого текста. Постепенно связь между наглядным образом и смыслом прочитанного становилась все более и более тесной и слово помогало пользоваться образами не только для иллюстрирования той или другой мысли, но и для выделения существенного из текста. Односторонняя опора на картинку иногда даже мешала давать нужные обобщения.

С первого года обучения в школе дети должны приобретать *культуру наблюдательности*. Богатый материал для этого дают уроки природоведения, на которых проводятся наблюдения и опыты над предметами и явлениями природы, и тем самым дети приучаются к точности и ответственности за свои наблюдения, к пониманию значения наблюдаемых явлений. Много материала для наблюдений за техническими приспособлениями, производительными процессами и их результатами дает трудовое обучение. Хорошо поставленные занятия по рисованию создают у детей умения и навыки передавать в рисунке свойства реальных предметов, для чего требуется то аналитико-синтетическое

восприятие предмета, которое предупреждает как неправомерное сосредоточение на деталях (вырисовывают руку, как бы забывая о фигуре в целом), так и пренебрежение к деталям («набрасывают» рисунок человека, «не замечая» неестественного положения у него рук).

Учителям следует интересоваться и тем, какие наблюдения проводят младшие школьники во внеклассное время, чтобы, в частности, восполнять материал, получаемый при чтении, собственными наблюдениями и оказывать помощь детям в более целенаправленной и сознательной организации наблюдений.

Необходимым условием усвоения знаний является внимание. У детей младшего школьного возраста непроизвольное внимание преобладает над произвольным. Это связано с тем, что в этом возрасте воля еще не развита, регулирующая деятельность второй сигнальной системы по отношению к первой недостаточна. Поэтому учителю начальных классов школы надо привлекать внимание учеников таким изложением материала, которое не требует от них большого напряжения.

Но этим ограничиваться нельзя, надо развивать и произвольное внимание учащихся, чтобы они приучались заставлять себя быть внимательными. Это удается в том случае, если перед учащимися ставятся задачи, ясные и посильные для них, но требующие произвольного внимания. Например, давая для рассматривания картину, полезно предварительно предложить ученикам ряд вопросов, побуждающих их более целенаправленно и внимательно рассматривать картину. Младшим школьникам легче сосредоточивать внимание, если указания по выполняемой ими работе даются не сразу, а последовательно, по звеньям (А. Н. Леонтьев, А. Е. Адрианова).

От целенаправленности и привлекательности занятий зависит у младших школьников и концентрация их внимания. С одной стороны, дети этого возраста склонны к концентрации внимания, что объясняется узостью, малым объемом его. Ученики I—II классов во время письменных работ так сосредоточены, что не слышат указаний учителя. С другой стороны, внимание младших школьников очень подвижно, что мешает его концентрации.

У младших школьников плохо распределенное внимание, что также объясняется узостью его. Перед выполнением письменной работы школьник сосредоточил внимание на том, чтобы прямо сидеть, правильно положить тетрадь и правильно держать ручку, а как только начал писать (т. е. сосредоточил внимание на письме), уже внимание его отвлекается от того, как надо сидеть, держать ручку и т. п. В связи с этим учителю нередко приходится делать учащемуся замечания. Но если работа интересна и распределение внимания вызывается ее ясно поставленной задачей, то у младших школьников проявляется достаточно распределенное и легко переключающееся внимание. Например, когда

учащимся предлагается слушать ответ товарища, дополнять и поправлять его — внимание распределяется между слушанием и припоминанием.

Внимание младших школьников малоустойчиво, особенно по отношению к неизменяющимся или малоизменяющимся объектам. Так, учащиеся I и II классов не в состоянии внимательно слушать объяснения учителя на уроке, если в него не включены интересные для них демонстрации, опыты, если не вызвана активность детей, например при коллективном рассматривании картины.

Неустойчивость внимания младших школьников, неумение длительно сосредоточиваться означает слабое развитие у них тормозного процесса, повышенную и вместе с тем поверхностную возбудимость. Поэтому для сохранения внимания младших школьников на протяжении одного учебного часа необходимо несколько пауз или отдых продолжительностью 1—2 минуты.

Внимание детей легко отвлекаемо, и поэтому на уроках не должно быть того, что рассеивало бы внимание школьников. М. Н. Волокитина в своей работе, посвященной психологии учащихся I класса, приводит пример, когда дети были невнимательны на уроке только потому, что во время урока рассматривали арифметический ящик, который принесла учительница другого класса. Первоклассники очень хотели знать, что это за ящик.

Учитывая большую впечатлительность младших школьников, не следует рассеивать их внимание развлекательными приемами, демонстрацией неиспользуемых на уроке наглядных пособий.

Некоторые учителя думают, что если школьник I класса может целый час с большим вниманием заниматься конструированием, то он вообще способен к длительному произвольному вниманию при всех условиях. Наблюдения показывают, что дети этого возраста могут длительное время и внимательно заниматься конструированием при определенных условиях: когда они не утомлены и когда у них есть к этому сильное желание. Даже интересное занятие, если оно однообразно и требует напряжения, утомляет детей. К. Д. Ушинский писал: «Губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении» [1].

В процессе усвоения учебного материала у младших школьников обогащается и совершенствуется *память*. Чем больше ученик получает знаний по тому или другому учебному предмету, тем ему легче приобрести по этому предмету новые знания, включить их в уже имеющуюся у него систему знаний. Память младших школьников по сравнению с памятью детей дошкольного возраста более сознательна и организована, однако в ней имеются существенные недостатки.

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 88.

Прежде всего у младших школьников более развита память наглядно-образная, чем логическая. Лучше всего они запоминают конкретные предметы, формы, лица, факты, события, цвета. Это связано с указанным выше преобладанием деятельности первой сигнальной системы и с большой восприимчивостью детей. При обучении в начальных классах школы дается очень много конкретного, фактического материала, что способствует еще большему развитию наглядной, образной памяти.

Но в программах начальной школы предусматривается учебный материал и для развития логической памяти. Учащимся приходится запоминать описания, определения, доказательства, объяснения фактов и явлений. Приучая детей к запоминанию логически связанных знаний, учитель вместе с тем способствует воспитанию их мышления.

У учащихся IV класса при запоминании рассказов (например, «Ванька» А. П. Чехова) реконструкция материала ограничивается лишь заменами и незначительными перестановками без сколько-либо существенного преобразования плана (исследование А. Г. Комм). Учителя часто отмечают, что при усвоении на уроках объяснительного чтения материала по природоведению и истории младшие школьники редко прибегают даже к таким реконструкциям. Следует приучать детей одно и то же содержание усваиваемых знаний передавать в различных выражениях, а иногда и изменять план изложения (конечно, в пределах допустимого). Такая активная работа по реконструкции материала, подлежащего усвоению, должна начинаться уже в начальных классах школы — она воспитывает у детей самостоятельность мышления.

К недостаткам памяти младших школьников, как показали исследования А. А. Смирнова, относится и то, что они затрудняются правильно организовать процесс запоминания, не умеют разбивать материал для запоминания на разделы или подгруппы, выделять опорные пункты для усвоения, пользоваться зрительными и логическими схемами. При подготовке домашних уроков ученики иногда склонны делить заданное не по смысловым частям, а по страницам. Ученик II класса говорит матери: «Страницу я выучу до чая и страницу после чая» (на этих страницах было два параграфа: один занимал полстраницы, а другой — полторы страницы).

Исследования А. И. Липкиной и К. П. Мальцевой показали, что умение вычленять главное в запоминаемом тексте и составление плана при запоминании у младших школьников прогрессируют от первого класса к четвертому.

Младшие школьники отличаются тенденцией к дословному воспроизведению, так как при таком воспроизведении они чувствуют себя более уверенными, чем при воспроизведении своими словами, когда требуется при известном умственном напряжении переработать усваиваемый материал. Однако на протя-

жении обучения в начальной школе дети приучаются сохранять логическую последовательность при изложении материала, и тенденция к дословному запоминанию уменьшается (исследования М. Н. Шардакова).

Надо также отметить некритичность детской памяти, чем объясняется то, что ошибки младших школьников нередко бывают более нелепы, чем ошибки подростков и учащихся старших классов. Без указаний учителя или старших в семье младшие школьники нередко затрудняются, когда нужно проверить, правильно ли они запоминали, и потому нередко не знают, насколько хорошо они выучили заданный урок. При этом детям этого возраста легче бывает проверить заученное буквально, чем пересказ, требующий обдумывания того, что еще не удержано в памяти.

Учащиеся начальных классов вследствие некритичности памяти иногда проявляют необоснованную уверенность в том, что они запомнили материал, хотя на самом деле они вовсе его не запомнили. Это связано со свойственной этому возрасту нетерпеливостью. Наряду с этим младшие школьники часто не уверены, что они запомнили материал, особенно такой, который надо при воспроизведении реконструировать.

Надо также отметить некритичность детской памяти, чем объясняется то, что ошибки учащихся начальной школы нередко бывают более нелепы, чем ошибки старших школьников. С некритичностью сочетается неуверенность в заучивании. Часто неуверенностью объясняются случаи, когда младшие школьники предпочитают точное запоминание пересказу. Детям легче проверить заученное буквально, чем пересказ, требующий раздумывания над тем, что еще не удержано в памяти.

Педагог должен стимулировать логическое (смысловое) запоминание и бороться с механическим, неосмысленным запоминанием и вместе с тем при преподнесении нового учебного материала избегать лишних разъяснений, которые не облегчают запоминание, а, наоборот, представляют собой ненужную нагрузку для памяти учащихся.

У младших школьников более, чем у учащихся старших классов, наблюдается ухудшение воспроизведения заученного материала под влиянием непосредственно следующей за процессом заучивания «сбивающей» деятельности.

В одном исследовании группа учеников IV класса дважды прочитывала 10 имен прилагательных, которые надо было заучить, а затем 10 других прилагательных, являющихся синонимами по отношению к первым. Во второй группе учащиеся, примерно равные по успеваемости учащимся первой группы, также два раза прочитывали в целях запоминания 10 имен прилагательных, а затем прочитывали 10 имен существительных и глаголов. При проверке оказалось, что учащиеся первой группы запомнили лишь 32% имен прилагательных, а во второй группе процент

запоминания прилагательных был 62, т. е. почти в два раза больше (М. Н. Шардаков и Н. Я. Звонова).

У младших школьников встречаются большие трудности при выработке точных дифференцировок, и поэтому чтение материала, похожего на тот, который надо было заучить, если оно совершается непосредственно перед или после процесса заучивания, создает неясности в предмете запоминания.

Учащиеся иногда затрудняются повторить данное учителем определение потому, что после этого определения учитель дал ему несколько других формулировок и учащиеся их перепутали и не могли воспроизвести то, что надо.

До настоящего времени сохранилось мнение, что память у младших школьников лучше, чем у старших, и что учащиеся начальной школы владеют всеми формами непроизвольного и преднамеренного, механического и осмысленного, образного и словесно-логического запоминания. Это неверно. Качества хорошей памяти зависят от развития мышления, накопления знаний, а тем самым и от возможностей образовывать новые связи, обобщенных умственных навыков в переработке усваиваемого материала. Память связана также с характерологическими чертами: целенаправленностью, уверенностью, выдержкой, настойчивостью. Чем старше школьник, тем более у него развиты все указанные психологические условия хорошей памяти.

Учителям следует учитывать вполне понятные недостатки памяти детей на первых этапах школьного обучения. Учителя должны совершенствовать детскую память, побуждая школьников к большей активности, осмысленности и организованности при усвоении учебного материала.

Никогда не следует иронизировать над недостатками запоминания, имеющимися у отдельных учащихся, например над искажением при запоминании отдельных слов, над чтением с большой выразительностью неправильно понятых строф стихотворения. Эти ошибки, чаще всего объясняемые недостатками преподавания, учителя должны терпеливо исправлять. Такие ошибки все реже и реже встречаются на протяжении обучения в начальной школе в связи с повышением общего интеллектуального развития ребенка и овладением им навыками умственной работы.

У младших школьников по сравнению с дошкольниками *воображение* становится более зрелым, но оно у них еще бедно, фрагментарно, недостаточно организованно.

Воссоздающее воображение развивается у детей в процессе обучения и самостоятельного чтения. Новые знания и приобретаемые навыки совершенствуют воображение детей, которое, не теряя живости и конкретности, становится более верным отражением действительности.

Читая, младшие школьники имеют такие яркие образы, что нередко стараются драматизировать содержание прочитанного,

разыгрывая его. Это относится и к содержанию сказок, которые учащиеся первых классов читают с удовольствием (хотя в противоположность дошкольникам, они и не верят в реальное существование сказочных героев).

В экспериментальном исследовании А. Я. Дудецкого и Д. А. Алхимова раскрыты некоторые особенности воображения младших школьников, проявляющиеся при рисовании предметов по описанию. Выяснилось, что с возрастом образы, воссоздаваемые младшими школьниками, становились более полными (увеличивается число представляемых деталей) и более целостными. В исследовании Е. И. Игнатьева показана важная закономерность: до IV класса дети не умеют создавать условные композиционные образы, их иллюстрирование (басни Крылова «Ворона и Лисица») заключалось в зарисовке деталей-фрагментов, изображенных на одной линии.

Читая и рисуя по описанию, младшие школьники нередко отклоняются от «заданного» образа, дополняют его придуманными ими деталями, которые в одних случаях этот образ обогащают, в других — искажают. Внося в рассказы дополнения от себя, дети, по их выражению, хотят, чтобы «было интереснее». Учитель должен знать, что фантазирование ребенка, а иногда и ложь нередко мотивируются желанием сказать что-нибудь интересное, занимательное. Борясь с таким фантазированием ребенка, учитель должен проявлять чуткость и не смеяться над детскими вымыслами.

Творческое воображение детей младшего школьного возраста довольно отчетливо проявляется в стихотворном творчестве детей и придумывании рассказов, в рисовании, в играх. Недостатки продуктов творческой деятельности учащихся начальной школы: бедность сюжета, непоследовательное развитие изображаемых действий, отсутствие целостности, неправдоподобие — объясняются слабостью самоконтроля школьников этого возраста, отсутствием умения проверять свои произведения, сопоставляя их с действительностью, нетерпеливостью, желанием создать побольше, пренебрегая качеством произведений. В процессе обучения в начальной школе эти недостатки постепенно уменьшаются, что в значительной мере связано с тем, что учащиеся начинают лучше владеть формой выражения творческих замыслов. Это особенно заметно на уроках рисования.

В творческой деятельности детей ярко заметны индивидуальные различия. Так, в работе Н. А. Черниковой, посвященной литературному творчеству младших школьников, показано, что произведения учащихся этого возраста не только отличаются по тематике и содержанию, но и по форме, прежде всего по умению пользоваться изобразительными средствами языка. Эти различия зависят от неодинакового словарного запаса школьников, от владения техникой письма (ритмом и рифмой стихов). Повседневные наблюдения убеждают, что индивидуальные различия в про-

дуктах творческого воображения в значительной мере зависят также от интересов и вкусов детей, от их жизненного опыта и от тех образцов, которым они подражают в своем творчестве.

Младшим школьникам присущи все важнейшие процессы и формы мышления. Усваивая знания, самостоятельно работая, младшие школьники анализируют и синтезируют, сравнивают и обобщают, конкретизируют общие положения примерами, формулируют простые понятия, выражают суждения, делают умозаключения.

Мышление детей младшего школьного возраста характеризуется конкретностью и эмоциональностью. Как говорит К. Д. Ушинский, дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще. Конкретность мышления этих детей означает заметное преобладание первосигнальной деятельности над второсигнальной, а отсюда — и трудности в обобщении, в отвлечении, когда это надо, от конкретных предметов, явлений и ситуаций. Эмоциональность детского мышления заключается в том, что дети очень живо переживают все, над чем им приходится думать. Они нередко даже в содержание арифметических задач вносят элемент эмоциональности. Например, когда учащимся I класса была предложена задача: «У внучки было 3 конфеты, бабушка у нее взяла 2 конфеты. Сколько конфет осталось у внучки?»— то многие девочки запротестовали: «Бабушки,— сказали они,— не отнимают конфеты, а дают их». Содержание задач для детей должно быть бесспорным и убедительным.

В области анализа и синтеза для младших школьников характерна на первом этапе опора на восприятие конкретного материала. Согласно исследованию Т. Г. Егорова, дети на первой ступени обучения чтению полностью связаны наглядными и речедвигательными компонентами этого процесса, и поэтому, в частности, так для них затруднителен переход с громкого чтения на чтение про себя.

У учащихся I—II классов аналитическая деятельность ограничена по объему выделяемых свойств или признаков. Так, задачи по арифметике в I—II классах чаще всего содержат два данных, одно искомое, и связь между данными искомыми проста и однозначна. Постепенно аналитическая деятельность младших школьников совершенствуется. Она опирается уже не только на восприятие, но и на представления, а в III и IV классе — на понятия. Вместе с тем в связи с усложнением усваиваемого материала анализ становится более трудным в зависимости от увеличения числа свойств и признаков предметов, которые надо выделить, и от усложнения между ними связей.

Такие же особенности у детей начальной школы и в синтетической деятельности: она усложняется, более абстрагируется. У учащихся I и II классов нередко подлинный синтез подменяется беспорядочным перечислением признаков, не образующих целого.

Изучение особенностей сравнения у младших школьников (работа А. И. Кагальняк) позволило установить, в каком направлении развивается эта форма мышления.

Если, например, преобладающее большинство учащихся I—II классов самостоятельно не может найти необходимые для сравнения «ориентиры», то учащиеся III—IV классов уже после первого занятия (в экспериментальных условиях) начинают самостоятельно брать в качестве «ориентиров» признаки объектов. Учащиеся III и IV классов более, чем учащиеся I—II классов, при сравнении пользуются планом или схемой, лучше справляются с сравнением обобщенных групп объектов, что связано с бо́льшим развитием у них отвлеченного мышления.

Когда ставится задача классифицировать предметы, дети пользуются при этом внешними и эмоционально окрашенными признаками. Например: «Лев — это зверь, потому что он страшный, ест всех людей, шуба у него неприятная, морда неприятная, хвост и уши неприятные, бывает желтый» (ученица II класса).

Младшим школьникам доступно отвлеченное мышление, но для этого материал должен быть построен на ярких, конкретных примерах и опираться на имеющиеся уже у детей прочные знания.

В процессе обучения младший школьник усваивает множество понятий как конкретных, так и отвлеченных, причем некоторые из этих понятий отражают предметы и явления, с которыми ученик в своей жизни не встречался. Путь формирования понятий идет через обобщение имеющихся представлений, выделение в предмете существенных признаков и соотнесение образовавшегося понятия с другими понятиями. Развитие мышления ребенка в связи с формированием понятий очень заметно при сравнении детей разных классов начальной школы.

Овладение понятиями всегда проходит известные ступени или этапы. Хотя этапы усвоения понятий во многом зависят от самого содержания изучаемых понятий, однако в этом процессе можно установить и некоторые общие закономерности.

Для первого этапа овладения понятием характерно то, что учащиеся указывают конкретное применение этого понятия без должного выделения существенных признаков, без четкого выделения его среди других родственных понятий. Например, «танк» учениками I класса определяется таким образом: «Машина, на который мы били фашистов»; «Автомобиль с бойцами»; «Машина, которая ходит везде».

Понятие на этом этапе еще тесно связано с единичными или общими конкретными представлениями, особенно если речь идет о понятиях отвлеченных. Понятие «мужество» ученики I класса раскрывают так: «Мужество — вот я читала о летчиках, которые таранили самолеты»; «Мужество — герой, который никого не боится».

Но на первом этапе овладения понятием встречаются и другие недостатки: слишком широкое обобщение понятия, нечеткое его выделение среди других понятий («танк — военная машина», «мужество — то, чем побеждают»).

На следующем этапе ученики уже несколько отличают данное понятие от родственных ему, но еще не различают существенные и несущественные признаки предмета, отражаемые в понятии. Приведем пример определения учениками металла: «Металл отличается твердостью, хрупкостью, гладкостью, плавкостью».

На данном этапе, как и на предшествующих, роль представлений, которыми подменяются абстрагируемые признаки предмета, очень значительна.

Дальнейший этап овладения понятием характеризуется выделением обобщенных существенных признаков, но еще без умения дать понятию достаточно широкое применение. Ученик как бы стеснен в раскрытии понятия известными ему признаками. Так, ученик III класса дает в общем правильное определение вулкана, но не относит к ним потухшие вулканы, так как все примеры, которыми он располагал, относились только к вулканам действующим.

Наконец, ученик настолько овладевает понятием, что, выделяя существенные признаки, показывает умение правильно и достаточно широко применять понятие.

Последовательное усовершенствование формирования понятий у учащихся от I до IV класса можно также проиллюстрировать на том, какие они дают определения предметам, объектам природы. Уровень полученных в каждом возрасте знаний о предмете свидетельствует и об уровне формирования понятий об этом предмете.

Так, при определении понятия «птица» учащиеся I класса больше всего обращают внимание на такие бросающиеся в глаза внешние признаки, как величина птиц (маленькие) или их действия (летают, прыгают, клюют, поют), и нередко определение заменяют описанием какой-либо известной им птицы. Учащиеся II класса на первое место ставят признак «умение летать», но еще путают признаки существенные и несущественные. Третьеклассники выделяют признаки птиц как родового понятия, но еще не приведенные в порядок, а ученики IV класса умеют уже систематизировать признаки, выдвигая на первое место признак оперения. Согласно одному из исследований, признак оперения выделен 25% учащихся I класса, 31,8% учащихся II класса, 51,6% учащихся III класса и 79,9% учащихся IV класса.

Многие учащиеся I и II классов, правильно выделяя в понятии «птица» признак «умение летать», вместе с тем часто ошибались, относя к птицам бабочек и, наоборот, исключая из числа птиц домашних птиц.

При знакомстве с понятием «хищное животное» школьники первых двух классов склонны приписывать ему такой чисто

субъективный признак, как «страшное». На этом основании они включают в эту категорию кажущихся им страшными грызунов. Для этих детей хищное животное — это прежде всего животное вредное или дикое, обитающее в лесу. Ученики III и IV классов при определении понятия «хищное животное» опираются на правильный принцип классификации, на то, что это животное питается сырым мясом. Вместе с тем эти учащиеся часто к существенному и общему для всех хищных животных признаку присоединяют и частные, относящиеся только к некоторым из этих животных: «нападают на человека», «живут только в лесу» и т. п.

Систематизации усваиваемых понятий в начальной школе помогают специальные занятия по обобщению пройденного раздела, по сопоставлению соподчиненных понятий (существительные, прилагательные, глаголы и т. д.), использование классификационных схем. Например, на занятиях по русскому языку в IV классе была применена такая схема.

	Состав слова			
	основа			Окончание
	приставка	корень	суффикс	
воз	—	*воз-*	—	—
возок	—	*воз-*	*-ок*	—
возница	—	*воз-*	*-ниц*	*-а*
извозчик	*из-*	*-воз-*	*-чик*	—

Большая работа по развитию способности делать обобщения, анализировать и синтезировать признаки предметов, образовывать отвлеченные понятия проводится при обучении родному языку и арифметике. Обучаясь грамоте, ученики начинают сознавать отношение между звуком и буквой, различать отдельные звуки, отношения между звуками, сочетание звуков в словах, сочетание слов в предложениях. Все это дает большую пищу для анализа и синтеза, вырабатывает дифференцировки при сопоставлении слов, близких по произношению, но далеких по значению («мыло» — «мило»). Особенно велика в развитии мышления младшего школьника роль обучения грамматике, в процессе которого дети учатся не только заучивать отвлеченные понятия, но и формулировать их, сопоставлять между собой и применять на практике, приучаются к точности, логичности мышления.

При обучении арифметике ребенок овладевает понятиями о числе, о десятичной системе счисления, об основных арифметических действиях. Он должен уметь отвлекать число от его конкретного содержания. При решении арифметических задач учащиеся приобретают умение выделять в задаче условия и процесс решения и контролировать ход решения задачи. Это достигается не сразу. Учащиеся I класса иногда не замечают числовые данные задачи, все свое внимание обращая на условия. Не наметив еще плана решения задачи, учащиеся начинают ее решать.

Суждения младших школьников не всегда бывают доказательны и критичны. Учителям надо работать над тем, чтобы учащиеся не делали необоснованных высказываний, приучались к вдумчивости.

В причинно-следственном мышлении младших школьников чаще, чем у более старших учащихся, наблюдаются такие ошибки, как смешение причинности с простой последовательностью.

Некоторые второклассники давали такие объяснения неудачному прорастанию семян, посеянных ими на пришкольном участке: «А ты заметил, какой был ветер», или: «В. К. (учительница параллельного класса) вынимала семена из баночек, а мы доставали их из каких-то бумажек, и поэтому ничего не вышло».

У младших школьников наблюдается также узость понимания причинных связей. Например, зная, что при нагревании металлический шарик расширяется, дети спросили: «А будет ли расширяться от нагревания металлический стержень?», и сами не смогли правильно ответить. На вопрос «Кому во время войны присуждалось звание Героя Советского Союза?» отдельные ученики говорили: «Тем, кто храбро умирал за Родину», а когда их дополнительно спрашивали: «Почему вы так думаете?», отвечали: «Вы нам читали о летчиках, таранивших самолет, о Зое Космодемьянской, о Юрии Смирнове». Эта узость понимания причинной зависимости объясняется указанной конкретностью детского мышления, как бы скованностью ситуациями.

Когда же младшие школьники слишком широко (расплывчато) понимают причину, относя к ней и то, чем не вызывается данное явление, то в этом сказывается некритичность, известная наивность детского мышления. Так, учащиеся I—II классов без достаточных оснований говорят: «Лучше всего выращивать растения в парниках», «Рыбы больше в реках, где течение медленное», а иногда, не зная последовательности явлений, они действие принимают за причину, говоря, например: «Тучи бывают от дождей», «Бабочки превращаются в куколки» (высказывания первоклассников).

Учителя, учитывая возможность появления этих недостатков причинно-следственного мышления младших школьников, должны стремиться к тому, чтобы дети не просто заучивали причин-

ные отношения, а разбирались в них, вскрывая не внешнюю, а внутреннюю связь между явлениями.

Мышление младших школьников развивается в неразрывной связи с *речью*. Учащиеся слышат речь учителя в форме вопросов, инструкций, связного изложения материала, чтения вслух. Они сами говорят, когда отвечают урок, рассказывая или отвечая на вопросы, сами задают вопросы, читают вслух по книге. На протяжении обучения в начальных классах школы проводится большая работа прежде всего по обогащению словаря детей (понимание значения новых для детей слов, расширение и уточнение значения известных слов и т. п.). Одновременно дети приучаются правильно строить предложения. Речь их становится более связной и стройной.

Учителям приходится бороться с рядом недостатков устной речи детей. Одни из этих недостатков относятся к внешней форме речи, для их искоренения необходима помощь врача. Это заикание, картавость, излишняя торопливость или, наоборот, заторможенность речи. Другие недостатки больше относятся к содержанию речи и могут быть устранены психологически обоснованными педагогическими мерами (например, укреплением внимания). К этому виду недостатков устной речи относятся невнимательность, выражающаяся в смешивании и перестановке звуков и слов, непродуманность (начал говорить и остановился, так как не продумал, что скажет), употребление паразитических и нелитературных выражений. Надо также принимать во внимание, что у младших школьников очень большое значение имеет интонация речи, и сами они говорят и стремятся читать эмоционально насыщенно. Развивая выразительность детской речи, учителя вместе с тем должны бороться с ее излишней эмоциональностью.

Чтение вслух, особенно хороших художественных произведений, много помогает культуре речи младших школьников. Учителя своим чтением вслух должны служить примером для детей; монотонное или сопровождаемое излишней аффектацией чтение учителя может вызвать у детей стремление уподобляться ему в чтении.

Но, читая хорошие литературные произведения вслух и тем самым знакомясь с подлинно художественной речью, дети должны уметь рассказывать содержание этих произведений своими словами и тем самым приучаться к хорошей самостоятельной а не заученной речи.

Отмечая большой прогресс во всех познавательных процессах в период начального обучения детей, следует учитывать и факты неравномерного умственного развития младших школьников. Так, одни дети больше отличаются наблюдательностью, другие — точным и быстрым запоминанием, третьи — сообразительностью и т. п. Одним детям легче «дается» арифметика, другим — русский язык. Для этих индивидуальных различий имеют

значение анатомо-физиологические задатки, но основную роль играют разная подготовленность детей к обучению разным предметам в школе и разный интерес, а в связи с ним и разный труд, затрачиваемый на тот или другой предмет.

На умственное развитие младших школьников влияют и их внеклассные занятия, направленные на удовлетворение познавательных процессов. Дети получили доступ к одному из главнейших источников знаний — книге, и их внеклассное чтение является важным источником расширения умственного кругозора и побуждением к любознательности. Этой же цели служат посещения кино и театра с соответствующим раннему школьному возрасту репертуаром.

Отсутствие контроля над детским чтением и посещением кино и театра приводит к тому, что дети приобретают нехорошую привычку получать удовлетворение от процесса восприятия недостаточно понятного им материала и начинают задумываться над вопросами, к решению которых они совсем не подготовлены.

Так как младший школьник мыслит более образами, конкретно, то и в мероприятиях по воспитанию этого школьника огромное значение приобретает наглядность.

Это значит, что каждое требование учителя и каждое прививаемое ребенку правило морали должно быть раскрыто на примерах из жизни и литературы. Кроме того, необходимо, чтобы эти требования и моральные положения связывались с личными наблюдениями учащихся, с их жизненным опытом. Учитель показывает детям, как надо сидеть за партой, поднимать руку, вставать, когда прозвонит звонок, строиться в ряды и т. п. Он указывает на детей, хорошо выполняющих эти правила, а в отдельных случаях и на тех, которые отступают от их выполнения. При воспитании морального поведения большую помощь приносят рассказы из букваря и «Книги для чтения» и других доступных данному возрасту книг. Очень эффективны для повышения нравственного сознания младшего школьника картины, в художественной форме раскрывающие поведение и поступки школьника (например, «Опять двойка» А. П. Решетникова). К сожалению, таких картин немного, но их в известной мере заменяют хорошие иллюстрации к литературным произведениям и кинофильмы.

В первых классах начальной школы большую впечатляющую силу имеют сказки и басни, значение которых для нравственного воспитания в этом возрасте нельзя недооценивать. Сказки и басни интересны для детей, захватывают их своей фабулой, обычно облеченной в хорошую художественную форму, просты и доступны, в них имеется и тот оттенок фантастики, который так близок психологии младшего школьника. Дети иногда предпочитают сказки и басни детским рассказам и стихотворениям потому, что в первых их привлекают новизна и необычность, которые не часто имеют место в последних. Это, конечно, не означает,

что в чтении детей младшего школьного возраста основное место должны занимать прежде всего сказки и басни. Рассказы из жизни имеют ведущее значение, но это значит, что произведения детской литературы для младшего школьного возраста должны быть насыщены интересным содержанием, им должны быть чужды «пресное» морализирование и голый дидактизм.

Игры младших школьников.

Игры в жизни детей младшего школьного возраста занимают значительное место. Если спросить младших школьников, что они делают помимо учения, все они единодушно ответят: «Играем». Потребность в игре как подготовке к труду, как выражению творчества, как в тренировке сил и способностей, как, наконец, в простом развлечении — у школьников очень велика.

Весьма распространены в этом возрасте подвижные игры. Растущий организм ребенка требует движений. Дети младшего школьного возраста предпочитают игры, в которых воспитывались бы быстрота действий, координация движений, сила и ловкость. У девочек большой популярностью пользуется игра «в веревочку», вырабатывающая ловкость движений. У мальчиков распространены подвижные игры, в которых в той или другой форме возможна проба сил. В таких играх есть элементы соревнования, что очень привлекает детей.

Можно сказать, что игры, связанные с прыганьем, беганьем, лазаньем, младшим школьникам нравятся не меньше, чем дошкольникам, а потребность в них едва ли не возрастает. Педагоги делают справедливые замечания школьникам, с шумом выбегающим из класса и начинающим здесь в коридоре подвижные игры. Но вместе с тем они должны предоставить в какой-либо форме выход накопившейся и заторможенной во время урока двигательной энергии детей.

В старших классах начальной школы становятся популярными физкультурные игры. Интерес к футболу и успехам какой-либо футбольной команды, обычно не такой устойчивый и сознательный, как у подростков, начинается примерно с III класса. В этом же возрасте и у девочек преобладают игры в мяч.

Заметно начинает выступать в детских играх мотив соревнования, отсюда и деление на команды, выдвижение некоторых (правда, часто сменяемых) вожаков. В играх дети научаются сдерживать себя, подчинять свою волю воле коллектива, у них развивается чувство ответственности.

Часто младшие школьники предпочитают игры с правилами, с распределением ролей. В то время как дошкольников в таких играх часто интересует сам процесс игры, школьники уже сосредоточивают внимание на ее результате. В связи с этим их игры приобретают более целенаправленный и организованный характер. Сюжеты для таких игр дети берут из жизни и книг. По сравнению с дошкольниками младшие учащиеся в своих сюжетно-ролевых играх значительно расширяют круг явлений окружа-

ющей действительности. Это игры не столько с сюжетами, заимствованными из быта (в «дочки-матери» и т. п.), сколько с сюжетами, в основе которых находятся события общественной жизни, истории, содержание произведений литературы.

Проводимые Н. С. Лукиным в течение нескольких лет специально организованные экспериментальные игры (например, в «геолога») с учащимися начальных классов в пионерских лагерях дали материал для ряда выводов об особенностях сюжетных игр младших школьников. Так, дети 8—9 лет затруднялись самостоятельно организовать и провести сложную сюжетную игру, которая у них распадалась на отдельные, плохо связанные между собой звенья. Дети этого возраста реальные действия нередко заменяли условными. В играх младшие школьники обнаруживали неустойчивость внимания и интересов. Эти недостатки совсем не характерны для детей 9—11 лет.

Исследование Н. С. Лукина показало также, какое значение для воспитания детей имеет хорошая организация игровой деятельности. Даже восьми-, девятилетние дети, если им просто и понятно разъяснить задачу игры и значение каждой роли в игре, освобождаются от названных выше недостатков.

Воспитательное значение сюжетных игр у младших школьников заключается в том, что они служат средством познания действительности, создания коллектива, воспитывают любознательность и формируют волевые черты личности.

Девочки еще в I и II классах не перестают играть в куклы, а в отдельных случаях они продолжают эту игру до окончания начальной школы. Но играют в куклы школьницы по-иному, чем дошкольницы. На первое место теперь выступают такие моменты, как труд для куклы (шитье кукольной одежды), придумывание сюжетных игр с участием кукол. Играя в куклы с младшими сестрами, школьницы часто берут на себя функции организатора игр.

Новая учебная деятельность детей отражается в их играх «в школу». Игры «в школу» приобретают иногда характер своеобразных занятий, когда, например, девочка заставляет кукол отвечать заданные уроки, поправляет их ответы и ставит отметки или одна девочка изображает учительницу, а ее подруги — учениц.

Младшие школьники понимают условность игры и поэтому допускают в играх известную снисходительность в отношении к себе и к своим товарищам. Но воспитательное значение игры находится в большой зависимости от того, насколько в ней удается сочетать известную непринужденность, отличающую игры от учения с выполнением правил и условий игры.

Дидактические игры, как показали исследования Л. С. Славиной, с успехом могут применяться для повышения успеваемости учащихся первых классов. Проводимые с этой целью экспериментальные игры заключались в том, что дети, выполняющие

арифметические задания, выгрывали, а не выполняющие — проигрывали. При проверке оказалось, что в занятиях без игры дети дали 20% правильных ответов, а в игре — 88%.

Введение игровых моментов на уроке у детей младших классов допустимо, но при условии, если оно не снижает рабочего настроения учащихся, не сделает урок развлекательным провождением времени.

Мальчики младшего школьного возраста охотно занимаются с конструктором, они вообще любят строить какие-либо «убежища», например шалаши из веток, лепить не только снежные бабы, но и снежные крепости при игре в снежки.

У учащихся начальной школы наблюдается интерес к настольным играм, лото, домино, настольным спортивным играм («игрушечному» футболу, хоккею, баскетболу и т. п.). По свойственной этому возрасту неустойчивости игровых интересов младшие школьники быстро переходят от увлечения одной настольной игрой к другой, проявляя при этом и значительные индивидуальные различия.

На протяжении младшего школьного возраста в детских играх происходят существенные изменения: игровые интересы становятся устойчивей, игрушки теряют для детей свою привлекательность, на первый план начинают выступать спортивные и конструктивные игры. Игре постепенно уделяется меньше времени, так как в досуге младшего школьника начинают занимать большое место чтение, посещение кино, телевидение. Принимая во внимание положительное значение игры для всестороннего развития младшего школьника, следует при выработке его режима дня оставлять достаточно времени для игровой деятельности, дающей так много радости ребенку.

Регулируя игры школьников, предупреждая в них случаи озорства, непосильной физической нагрузки, эгоцентризма (желания играть всегда главные роли), педагоги вместе с тем не должны излишне стеснять детей в играх, подавлять детскую инициативу и творчество.

Трудовая деятельность младших школьников.

В младшем школьном возрасте дети занимаются, помимо учебной и игровой, также и трудовой деятельностью. Здесь имеется в виду целенаправленная деятельность, те трудовые умения и навыки, которые приобретают дети на уроках ручного труда и дома. В широком смысле слова главный труд младшего школьника, который требует от него наибольших усилий,— это учение, но как учителя и родители, так и сами дети отличают учение от других видов труда.

На занятиях по ручному труду в школе младшие учащиеся приобретают некоторые трудовые умения и навыки, знакомясь с инструментами и приспособлениями, овладевая доступными для детей данного возраста приемами обработки материала. Они работают с бумагой и картоном, тканью, глиной и пласти-

лином, а в IV классе изготовляют простейшие игрушки и модели (например, модели планера или ветряного двигателя), знакомятся с техническим рисунком и измерительными инструментами. Обычно эти занятия заинтересовывают детей, так как они видят результаты своего труда. Для учащихся III и IV классов организуются в школе кружки «Умелые руки», в которых развиваются трудовые, и в том числе технические, умения детей.

Работают младшие школьники и на учебно-опытном участке, ухаживая за растениями, помогая в уборке урожая и т. п. В классе дети приучаются ухаживать за цветами и животными в уголке живой природы. Учащиеся III—IV классов иногда помогают колхозникам, например в борьбе с вредителями и сорняками.

Иногда младшие школьники превращают труд в игру. Так, при наблюдении за работой пионеров на сенокосе было замечено, что после ее окончания дети захотели «повозиться» в сене и стали его разбрасывать, топтать и мять, а иногда во время работы давали себе не трудовые, а игровые задания: «Скорее давайте собирать сено, ребят им накроем», «Давайте бросать вилами сено, кто выше бросит и кто больше возьмет» (исследование Н. С. Лукина).

Труд имеет широкое воспитательное значение для младшего школьника. В труде воспитываются наблюдательность, точность движений, целенаправленная активность, чувство ответственности, настойчивость, аккуратность. Замечено, что занятия по труду положительно влияют на успеваемость школьников, например, требование аккуратности на этих занятиях развивало у учащихся умение аккуратно писать. Участвуя в общественно полезном труде, младшие школьники постепенно входили в новые общественные отношения, приучались ценить труд для других, получать удовлетворение от его общественного признания.

В процессе обучения в начальной школе у детей заметно развиваются трудовые навыки, развивается положительное отношение к труду. Дети начинают больше руководствоваться общественными мотивами, лучше понимать цель и значение трудовых действий, учатся работать не по слепому подражанию, а более самостоятельно, их трудовые действия становятся более целостными, подчиненными трудовому заданию, лучше осуществляется самоконтроль — проверка выполняемых действий результатами.

Трудовые задания для младших школьников должны быть интересны, посильны и неутомительны, и вместе с тем они должны повышать трудоспособность детей, приучать их к трудовому усилию, повышать ответственность за культуру труда.

Во время занятий по труду формируются индивидуальные трудовые склонности и отчасти способности, они особенно ярко проявляются в том, что одни дети предпочитают занятия по обработке какого-либо материала, другие — труд на пришколь-

ном участке. Давая удовлетворение индивидуальным трудовым наклонностям, педагоги вместе с тем должны следить за тем, чтобы все дети выполняли все задания, согласно программе.

К самообслуживанию дети начинают приучаться еще в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте воспитание необходимых для этого навыков завершается. Правда, существуют родители, которые не только провожают своих детей-семилеток в школу, но и носят их сумки с книгами, одевают и раздевают их, но такая опека тяготит детей, и нередко они против нее протестуют. Подобным образом дома младшие школьники не нуждаются уже в опеке по обслуживанию себя, например при приеме пищи или при подготовке стола для учебных занятий, излишняя опека только задерживает их развитие и способствует появлению таких отрицательных черт, как лень, безволие.

А. С. Макаренко с полным правом требовал, чтобы дети возможно раньше начинали участвовать в домашнем труде. Конечно, домашний труд не должен идти в ущерб учению. Наблюдаются случаи, когда мать, прерывая подготовку к урокам своего сына или дочери, требует, чтобы они срочно шли в магазин за покупками. Недопустимо (кроме крайней необходимости) отрывать ученика от занятий для ухода за младшими братишками или сестренками.

В хорошо организованной семье с четким режимом дня у младших школьников находится время для помощи старшим в уборке комнаты, в заботах о малышах, в обработке огорода и т. д. Помогая старшим, ученик начинает лучше осознавать себя членом семейного коллектива. Особенно важно, чтобы младшие школьники по своей инициативе помогали дома старшим в тех случаях, когда в этом появляется необходимость. Недопустимо, чтобы, например, старая бабушка подметала комнату, в то время как это может сделать ее внучка или внучек, ученики начальной школы.

Младшие школьники приучаются и к самообслуживанию в школе, например к уборке школьных помещений и школьного учебного инвентаря. В такого рода посильных для себя занятиях они на деле познают правильность принципа: не заставляй делать других то, что можешь сделать сам.

Ученик младшего школьного возраста в коллективе.

Приходя в школу, дети имеют еще очень небольшой опыт коллективной деятельности. В детском саду отношения между детьми в группе формируются на основе преимущественно игровой деятельности; права и обязанности детей в дошкольном коллективе не так твердо очерчены, сам коллектив не объединен такой серьезной деятельностью, какой является учебная работа в школе. В значительно худшем положении с этой стороны оказываются дети, которые воспитывались в небольшой семье и имеют только немногих и лишь эпизодически встречающихся с ними товарищей.

В школе естественное стремление ребенка к коллективу реализуется в организованных, четких формах. В хорошем ученическом коллективе воспитываются чувства уважения к общественному мнению, готовность (когда этого требует дело, долг) пожертвовать личными интересами в пользу коллектива или отдельных товарищей.

На уроках у детей накапливается опыт коллективной деятельности. Они видят, что учитель предъявляет требование ко всему классу и таким образом научаются понимать значение дисциплины коллектива и тем самым дисциплины собственной как члена коллектива. Вместе с тем учитель на уроках организует совместную работу детей, задавая фронтальные вопросы классу, предлагая одним ученикам дополнять и поправлять ответы других и т. п. Он воспитывает у каждого ребенка чувство ответственности не только перед самим собой, но и перед классом, стимулирует критическое отношение к своей деятельности.

Педагог обязан тщательно следить за созданием взаимопомощи в классе, одновременно борясь с такого рода проявлениями «товарищества», как подсказывание. Четкая организация уроков, на которых активны все дети, способствует укреплению классного коллектива, развитию в нем ответственности и требовательности.

Создание классного коллектива в начальной школе в большой мере зависит от авторитета учителя. Младшие школьники не отделяют своего коллектива от учителя. Они с гордостью заявляют: «Мы из класса Веры Николаевны».

Пионерская организация играет существенную роль в воспитании у детей черт коллективизма. Четкая структура пионерской организации приучает детей к правильным взаимоотношениям и дает опыт коллективных форм работы внутри более мелких (звенья) и более крупных (отряды) коллективов, создает навыки руководства коллективом (работа звеньевого) и подчинения коллективу (у членов звена или у звеньевого при обсуждении его работы на сборе звена).

Общественная направленность младших школьников формируется также в общественной деятельности, в таких ее коллективных формах, как дежурство, санитарная и юннатская работа, работа в классной библиотеке. Во внеурочное время у детей формируется чувство коллективизма в общих играх, экскурсиях, в труде на школьном учебно-опытном участке и т. п.

В первых классах нередко возникают группировки детей, на основе общности внешкольных интересов сближаются дети, живущие в одном доме или квартире, имеющие привычки вместе проводить свой досуг.

Дружба младших школьников часто возникает в связи с какими-нибудь яркими фактами школьной жизни, например во время подготовки к празднованиям дня Великой Октябрьской

социалистической революции и дня Первого мая, в пионерских лагерях.

В противоположность дошкольникам учащиеся младших классов предъявляют определенные требования не только к поведению, но и к личности друга — друг должен быть правдивым, интересным для общения и т. п.

Но в детской дружбе еще много непосредственности. Ученик I класса на вопрос: «С кем ты дружишь?» — ответил: «Дружил с Андрюшей, сейчас дружу с Ваней, а буду дружить с Димой», т. е. он считает частую смену друга не плохим делом. Дети не лишены и некоторых неприятных переживаний, связанных с дружбой, например своеобразной ревности. «Катя с Тасей больше дружит, чем со мной»,— заявляет второклассница, принимая решение перестать дружить с Катей. Такого рода «переживания» обычно кратковременны, и «разрывы» друзей весьма непродолжительны.

Воспитывая общительность у детей, надо знать, что не всегда у общительного ученика развиты чувства товарищества и коллективизма. Про ученика III класса Диму Н. учительница и родители с полным основанием говорят, что это очень общительный мальчик, он скучает, не находит себе места, когда остается один без товарищей. Вместе с тем у Димы наблюдаются черты эгоизма: он предпочитает командовать своими товарищами, не умеет поступаться своими интересами в интересах коллектива; ему не чужды зависть и недоброжелательность по отношению к более успевающим товарищам. С другой стороны, иногда дети застенчивые, предпочитающие общество одного-двух товарищей, могут быть чуткими и отзывчивыми. Ученица IV класса Женя С.— девочка очень скромная, неуверенная в себе и застенчивая, но она очень добрая, чуткая, способная жертвовать своими интересами ради интересов товарища. Педагогам необходимо работать как над тем, чтобы общительность Димы превратилась в общественную направленность и были искоренены имеющиеся у него черты эгоизма, так и над тем, чтобы чуткость и отзывчивость Жени находили более широкое применение и чтобы она принимала участие в жизни всего классного коллектива.

Следует отметить, что «вхождение» ребенка в школьный коллектив — процесс, имеющий ряд последовательных этапов. В I классе учащиеся еще не чувствуют класса как целого, не понимают, что такое честь класса, не всегда проявляют интерес к успехам товарищей, а если и проявляют, то больше в целях лучшей оценки своих собственных успехов. Направляя свое внимание преимущественно на выполнение собственных ученических обязанностей, младший школьник не столько думает о взаимопомощи, сколько о том, чтобы товарищи ему не мешали. На этой почве возникают частые жалобы маленьких учеников своей учительнице: «Он взял у меня резинку и не отдает», или: «Она на меня смотрит и смеется» и т. п. Вместе с тем младший школьник

старается помогать учителю в установлении порядка в классе и не прочь пожаловаться на нарушителей порядка, иногда противопоставляя свое хорошее поведение плохому поведению товарищей. Получив похвалу от учителя за чистоту тетради, первоклассник тут же заявляет: «А у Лени тетрадь грязная». В этой жалобе нет желания сделать что-то неприятное товарищу, а лишь выражается стремление поддержать порядок и подчеркнуть высокую оценку своей работы.

На следующем этапе (примерно со II класса) дети начинают рассматривать себя и свое поведение не только с точки зрения личных успехов, но и как членов коллектива. У них появляется потребность знать успехи своих товарищей, чтобы иметь понятие об общей успеваемости класса, они более чувствительны к замечаниям учителя, делаемым не наедине, а перед классом, среди детей возникают более открытые формы товарищеской взаимопомощи. Жалобы на товарищей встречаются реже, и делаются они более продуманно: отношение к жалобам товарищей тоже меняется — становится резко отрицательным.

Чувство коллективизма, уважение к общественному мнению усиливаются и закрепляются в III и IV классах, особенно в связи с вступлением большинства учащихся в пионерскую организацию. Товарищи оцениваются уже не только по отдельным видам поведения («он хорошо учится», «помогает в подготовке уроков»), но и по моральным качествам («он хороший товарищ», «она честная девочка» и т. п.). Коллектив класса в глазах учеников III—IV классов является дифференцированным целым, в котором ученики занимают различное положение, выполняют различные обязанности, пусть еще самые простые, возложенные на них коллективом. Младшие школьники начинают понимать, как важна их успеваемость для репутации класса, борются за высокую успеваемость, желая заслужить уважение товарищей.

Последовательность указанных этапов в развитии общественной направленности у отдельных младших школьников может иметь некоторые различия. Встречаются учащиеся I класса с весьма развитым для своего возраста общественным сознанием, наблюдаются и такие младшие школьники, которые не отдают себе отчета в том, что значит поддерживать честь своего класса. Решающее значение здесь имеют условия воспитания в семье и умение учителя осуществить правильные мероприятия по воспитанию чувства коллективизма, применяя при этом должный индивидуальный подход.

Встречающиеся случаи проявления со стороны младших школьников индивидуалистических черт чаще всего являются результатом неправильного воспитания в семье. Речь идет именно об отдельных проявлениях, а не о каких-то сложившихся чертах характера младшего школьника, мешающих ему быть хорошим членом коллектива. Такие отрицательные случаи наблю-

даются, если в семье к общественной направленности ребенка предъявляются те же требования, что и в школе, если он дома находит хорошо слаженный семейный коллектив и лучшие примеры дружбы, выражающейся в большой чуткости и отзывчивости, преданность своему долгу, примеры честности, скромности и трудолюбия. В таких условиях нет места для эгоизма, когда благо семьи противопоставляется интересам других людей.

Интересы младших школьников. Интерес к учению должен занимать центральное место в направленности личности младшего школьника. Для формирования этого интереса имеются очень сильные мотивы, которые, как выше говорилось (стр. 286—287), могут быть у младших школьников разного возраста различны.

В исследовании М. Ф. Морозова показано, что первоклассников более интересует та учебная деятельность, которая им легче дается, и что им скорее интересен самый процесс учения, а не его результат. Во II классе дети уже больше интересуются содержанием усваиваемого материала и результатами учения. В III и IV классах повышается интерес к самостоятельности в учении, к приобретению некоторых навыков умственной работы.

Как показало это исследование, младшие школьники, в том числе первоклассники, часто интересуются теми видами учебной работы, которые отличаются большей сложностью и трудностью. Младших школьников тем больше привлекает учебная деятельность, чем меньше она сходна с игрой. У учащихся этого возраста уроки счета, письма, чтения вызывают более живой интерес, чем уроки физкультуры, рисования и пения. Встречаются, однако, младшие школьники, ищущие на уроках развлечений; как правило, эти учащиеся не имеют серьезных познавательных интересов, такие школьники чаще всего характеризуются поверхностным отношением к своим учебным обязанностям.

Наблюдается у учащихся начальной школы некоторое избирательное отношение к учебным предметам, нередко объясняемое тем, как школьники успевают по тому или другому предмету. Нередки и такие случаи, когда ученик, предпочитающий, например, арифметику, перестает любить этот предмет, как только успеваемость по нему понижается.

Нужно так воспитывать учащихся начальной школы, чтобы интерес к учению был у них центральным, таким он часто бывает у детей этого возраста, хотя и не во всех случаях. С учащимися III и IV классов были проведены беседы о наиболее интересующих их занятиях (учебных и внеучебных). Примерно 20% школьников из 500 на первое место поставили не учебные интересы, и среди них оказались и отлично успевающие дети. Конечно, и эти школьники интересуются учением, но у них этот интерес является скорее интересом по обязанности, чем выражением внутренней потребности.

Младшие школьники любознательны. Их интересуют события общественной жизни нашей страны, международные отношения, завоевания техники, но в этих событиях часто более привлекает внешняя сторона, чем внутреннее содержание. Учащихся I и II классов больше интересовало не значение полета космонавтов, а то, как их встретили, каков их внешний вид.

Школьники II и особенно III и IV классов в свободное от уроков время много читают, однако внеклассное чтение занимает у них значительно меньшее место, чем у подростков. Учащиеся начальной школы в свободное от занятий время обычно предпочитают играть, посещать кино.

Когда младшим школьникам задали вопрос: «Какие вы книги больше любите читать?», они ответили: «Какие поинтересней», предпочитая книги с занимательным сюжетом, с участием детей; учащиеся III—IV классов начинают интересоваться приключенческой литературой. Интерес к чтению сказок на протяжении школьного возраста значительно снижается.

Часто встречающиеся у младших школьников неустойчивость и разнообразность интересов связаны как с большой впечатлительностью детей этого возраста, так и с недостаточным развитием волевых качеств. Только у некоторых младших школьников в III—IV классах можно говорить об интересах как чертах направленности личности, чаще же всего их можно рассматривать лишь как временные состояния.

Устойчивость и содержательность интересов учащихся начальной школы к учению, к трудовой деятельности, к игре зависят в первую очередь от того, насколько привлекательно (впечатляюще и доступно) эти занятия организованы, но имеют определенное значение также и способности к тому или другому виду деятельности, формирующиеся иногда еще до школы. Вполне понятно, что дети, способные к музыке или живописи, проявляют в начальной школе, как и в последующие годы, к этим видам искусства повышенный интерес.

Эмоциональная жизнь. Дети младшего школьного возраста *эмоциональны* в том смысле, что их умственная деятельность, и в частности их суждения, окрашены эмоциями. То, на что учащиеся более старшего возраста эмоционально не реагирует, у младшего школьника вызывает живые чувства. Подкорковые узлы, являющиеся центрами примитивной эмоциональности, или аффективности, в младшем школьном возрасте часто с трудом затормаживаются под влиянием регулирующей работы коры. Так, учащиеся I класса, впервые рассматривая обыкновенную таблицу на правописание безударных гласных, реагируют на нее весьма эмоционально: «Ой, какая большая таблица!— восклицают они.— Здесь красненькие буквы, а раньше нам показывали зеленые!» и т. п.

Младшие школьники эмоциональны и в том смысле, что они еще не умеют скрывать и сдерживать внешнее выражение своих

эмоций. Достаточно сказать, что при неудачном ответе дети этого возраста довольно часто плачут, подростки же очень редко. На лице младшего школьника с его очень непосредственной и выразительной мимикой учитель может прочитать, что он чувствует: удовольствие или неудовольствие, страх или стыд и т. п. Если младший школьник делает попытку маскировать свои чувства, то он прибегает к такой ясно выраженной мимике, которая легко расшифровывается учителем (этот ученик с трудом сдерживает слезы, а этот — настроен смешливо, едва сдерживает свой смех и т. д.).

Наконец, эмоциональность детей рассматриваемого возраста выражается и в их большой податливости аффектам, кратковременным и эмоциональным вспышкам радости, печали, при этом дети прыгают, громко смеются или плачут, бурно негодуют. Эти состояния у младшего учащегося бывают кратковременны, неглубоки и часто переходят в противоположные.

По сравнению с дошкольниками эмоции младших школьников переходят на более высокую ступень прежде всего со стороны своего содержания. Так, если у дошкольников страх вызывает прежде всего то, что может причинить физическую боль, вызвать непосредственную угрозу (например, страх перед уколом при прививке), а также неизвестность (боязнь темноты), младшие школьники более боятся прослыть трусами, смешными и т. п. Дошкольник обижается, когда не получает именно ту конфетку, которая ему нравится, а младший школьник, когда ему не доверяют сходить в магазин за конфетами.

Младшие школьники по сравнению с дошкольниками могут лучше сдерживать свои чувства, но еще много надо учителям работать, чтобы добиться у учащихся этого возраста такого контроля над чувствами, который необходим для успешной работы и дисциплины.

Характерен с этой стороны пример, приведенный в исследовании М. Н. Волокитиной. Старательный первоклассник Леня под влиянием таких незначительных обстоятельств, как, например, ссора с сестренкой или потеря резинки, изменил свое рабочее настроение, «надулся», заплакал и стал работать небрежно.

В качестве одной из причин недисциплинированности младших школьников Л. С. Славина указала на аффективность детей и наличие у них неприятных эмоциональных переживаний, вызывающих обидчивость, вспыльчивость, неадекватное (бурное) реагирование, конфликты с педагогом и товарищами.

Приучая детей с первых дней в школе регулировать свои чувства, учителя не должны предъявлять к младшим школьникам непосильных требований. Трудно учащимся I—II классов сдерживать при неудачах свои слезы, а при удачах — радость, надо только выражение этих чувств вводить в такие рамки, чтобы не снижалась в классе дисциплина.

Школа воспитывает у детей так называемые высшие чувства и прежде всего *моральные.* Опыт работы лучших учителей показывает, что уже в первых классах дети способны к переживаниям чувства патриотизма, когда оно вызывается живыми образами лучших советских людей, их делами и поступками. В школах Волгограда с большой эффективностью для воспитания чувства советского патриотизма была использована героика обороны этого славного города в дни гражданской и Великой Отечественной войн. Волнующие чувства переживали младшие школьники, когда им рассказывали о юных волгоградцах, героически погибших за свой город: Саше Филиппове, Гуле Королевой, Мише Романове, Ане Обрывкиной.

Любовь к Родине развивает чувство долга перед ней, желание так учиться и так вести себя, чтобы быть хорошим учеником, достойным своей великой Отчизны.

Младшие школьники постепенно проникаются такими моральными чувствами, как чувство чести за свой класс, свой пионерский отряд, свою школу. Чувство личного достоинства младшего школьника все более начинает определяться его репутацией в школе.

Дети младшего школьного возраста обычно питают чувства уважения и любви к родителям и педагогам, но не всегда они эти чувства проявляют на деле. Следует внушить детям, что лучшим доказательством их хороших чувств к родителям и педагогам служат высокая успеваемость и отличное поведение.

Моральные чувства по-разному мотивируются и проявляются у учащихся разных классов начальной школы. У первоклассников они носят еще довольно наивный и непосредственный характер, являются больше временным состоянием, чем устойчивыми чертами личности. Чем старше ученик начальной школы, тем более прочными становятся его моральные чувства, тем больше они влияют на его поведение.

Довольно ярко проявляются у младших школьников *интеллектуальные чувства:* любознательность, удовлетворение при успехах и неудовлетворенность при неуспехах в умственной работе. Однако чувство любознательности и связанные с ним познавательные интересы младших школьников развиваются постепенно.

Так, замечено, что в первые дни школьной жизни дети более увлекаются самим процессом учения, независимо от его содержания и результата, но вскоре они начинают интересоваться достигаемыми результатами и далее с ростом их умений и навыков возникает любовь к чтению, к отдельным школьным предметам, к творческой деятельности. В этом возрасте познавательные интересы эмоционально ярко выражены.

Принимая во внимание первостепенное значение воспитания любви к учению с I класса, необходимо разобраться и в тех отрицательных чувствах, которые у некоторых детей проявля-

ются по отношению к школьному обучению. Это, как показывают наблюдения, временные состояния, вызываемые отдельными неуспехами, «обидой» на учителя, неуверенностью в том, что можно достигнуть больших успехов. Такие состояния вызываются недостатками домашнего, а иногда и школьного воспитания. Так, чувство радости от успешно оконченного, более или менее напряженного умственного труда менее свойственно детям, не приученным к настойчивости и обычно при затруднениях переживающим такие неприятные чувства, что у них не является желания добиться успеха.

Развиваются у учащихся начальной школы и *эстетические чувства.* Эти чувства проявляются и во время работы в саду или цветнике, при работе по озеленению школьного двора, на пришкольном участке, в экскурсиях, на прогулках, которые много дают детям для развития чувства любви к родной природе, родным пейзажам, растительному и животному миру.

У детей младшего школьного возраста наблюдается стремление украсить свой быт: достаточно указать на стремление младших школьников разукрашивать свои тетради; у детей появляется желание не только опрятней, но и красивей одеваться.

Поощряя стремление детей внести в свой быт подлинно красивое, учителя должны с I класса школы предупреждать безвкусицу, которая выражается, например, в некоторой вычурности и крикливости костюма, жеманности и излишней кокетливости в манерах.

Для художественного воспитания младших школьников большое значение имеют уроки пения и рисования, чтение художественно-литературных произведений. Дети охотно занимаются всеми видами искусства, которое дает им так много радостных переживаний и позволяет проявить свои способности. От организации занятий по выразительному чтению, пению и рисованию зависит приобретение учащимися уже в начальной школе эстетического вкуса, понимание и более серьезного искусства. В процессе воспитания эстетической культуры младших школьников, особенно I—II классов, закономерно включать и ряд игровых моментов; недоступные детям требования не будут способствовать эстетическому воспитанию.

Воля и волевые черты характера.

Учебная деятельность и выполнение правил поведения в школе предъявляют неизмеримо более высокие требования к воле ребенка, чем игра и занятия в дошкольном возрасте. Жизнь и поведение детей становятся более целенаправленными, причем цель — быть хорошим, дисциплинированным учеником — в такой общей постановке вопроса не является чисто формальным требованием, но хорошо осознается лишь учащимися III—IV классов. Ученикам I—II классов вообще мало доступны действия для достижения отдаленных целей, конечная цель у

них разделяется на частные и более конкретные цели, которые достигаются по этапам.

Развивается и такая важная волевая черта, как настойчивость, выражающаяся в преодолении препятствий, в борьбе с трудностями. Даже у самого хорошего преподавателя не все в учебных программах усваивается учащимися одинаково легко, так как существуют объективные различия трудности материала. Но не следует преувеличивать возможности младших школьников в умении настойчиво преодолевать трудности. Облегчение учебного труда заключается в том, чтобы сделать этот труд для него посильным (а не в освобождении от него ребенка), чтобы ребенок не терял уверенности в своих силах и имел время для полезных внешкольных занятий.

У детей младшего школьного возраста развивается выдержка, которая воспитывается требованиями дисциплины и режима и необходима для приобретения навыков культурного поведения, причем девочки, по наблюдениям учителей, проявляют больше выдержанности, чем мальчики, что объясняется различием в воспитании мальчиков и девочек в семье.

Большая подвижность и эмоциональность младших школьников могут отрицательно влиять на их волю и, в частности, на выдержку. В I классе дети вначале чувствуют себя на уроках несколько скованными и, желая дать выход накопившейся энергии, на перемене часто не вполне контролируют свое поведение. По этой же причине они иногда нарушают дисциплину на уроках, например вертятся на парте, разговаривают и т. п. Учителя последовательно вырабатывают у детей стереотипы поведения, зная, что такие стереотипы вырабатываются не так быстро, так как это нередко бывает связано с преодолением ранее сформировавшихся стереотипов (например, стремления все превращать в игру).

Из недостатков характера младших школьников, с которыми в отдельных случаях приходится иметь дело учителю начальной школы, можно отметить: капризность, упрямство, чрезмерную застенчивость, рассеянность, импульсивность (неупорядоченную живость), иногда вялость, пассивность. Эти недостатки могут быть как эпизодическими, так и более устойчивыми. Очень важно, чтобы учитель не спешил приписывать ученику ту или иную черту характера и вместе с тем старался предупреждать превращение отдельных неправильных действий и поступков учащегося в устойчивые, привычные.

Борьба с каждым недостатком характера младшего школьника требует индивидуального подхода; например, капризность ученика в одних случаях объясняется его избалованностью, в других — болезненным состоянием, в третьих — недостаточным к нему вниманием со стороны родителей. Вместе с тем имеются и некоторые общие пути перевоспитания характера младшего школьника: в простой конкретной форме, иногда с долей иронии,

разъяснение недопустимости плохой черты, личный пример родителей и товарищей, вовлечение в коллектив, борьба с той праздностью, когда младший школьник «слоняется», не зная, чем заняться, и в таких случаях нередко попадает под вредное влияние.

В младшем возрасте закладывается фундамент нравственного поведения человека. Поэтому так важно воспитывать честность у детей, выражающуюся в верности своему слову, правдивости, искренности. В этом же возрасте начинает формироваться общественная направленность ребенка, накапливается более серьезный опыт коллективной деятельности, чем в дошкольном возрасте. Не следует поощрять импульсивность детей, выражающуюся в непродуманных действиях под влиянием минутного желания, в вспышке чувства, в слепом подражании примеру, в неумении управлять собой.

Характер ученика начальной школы формируется прежде всего в учебной, трудовой и общественной деятельности, но также и в играх, которые в этом возрасте, как мы указывали, занимают еще видное место в жизни ученика.

Большинство школьников до 10-летнего возраста вступает в ряды пионерской организации, которая воспитывает у них общественную активность, инициативу и моральные качества.

Понимание индивидуальности учащегося школьного возраста легче, чем подростка или старшего школьника, потому, что младший школьник открыто проявляет себя в поведении и поступках. Кроме того, обычно личность младшего школьника не так противоречива, как у учащихся более старшего возраста, так как она более непосредственно отражает те влияния, которым подвергается. Но имеется и одна трудность в понимании индивидуальных особенностей младшего школьника, заключающихся в том, что в силу именно большей и сравнительно «наивной» подражательности и неустойчивости черт его характера имеется опасность за черты характера принять временные состояния.

Возьмем для примера ученицу I класса Аллу К. Учительница говорит об этой девочке: «Аллочка — девочка волевая, настойчивая, старается всякое дело доводить до конца, умеет преодолевать трудности». Но при более тщательном и объективном наблюдении за Аллой выясняется, что эта девочка проявляет настойчивость только при определенных условиях, когда ее сопровождают успехи, а с неудачами она справляется плохо. Однако и при успешной работе она тогда лишь настойчива, когда видит пример своей подруги Нади, оказывающей на нее большое влияние. Можно твердо сказать, что у Аллы еще не выработались волевые черты характера, формы поведения у нее часто меняются. Учительницу подкупает внешняя культура девочки, и таким образом возникла некоторая идеализация Аллы, наделение ее теми чертами характера, которые у нее еще не сформировались.

Об ученике II класса Игоре Д. родители отзываются различно. Отец характеризует сына как послушного ребенка, а мать как хитрого, непоседливого и непослушного. Обе характеристики правильны, так как в присутствии строгого отца Игорь послушен, а слабовольной и очень «покладистой» матери он не слушается.

Оба приведенных примера не отражают какой-либо внутренней противоречивости характера детей, поскольку он у них еще не сформировался, а есть противоречивость поведения, которая, однако, может привести к неустойчивости характера этих детей.

Надо также отметить, что у детей младшего школьного возраста более непосредственно проявляется *тип высшей нервной деятельности,* чем в подростковом и старшем школьном возрасте. Например, торопливость при выполнении инструкций учителя часто показывает у младших школьников слабость тормозного процесса; медлительность при выполнении заданий и при переходе от одной работы к другой объясняется малой подвижностью нервных процессов. Слабость процессов возбуждения и торможения, преобладание возбудимости или торможения, трудность переключения от возбуждения к торможению и обратно — все это при недостаточном еще жизненном опыте младшего школьника может давать срывы в его учебной работе. Отличая индивидуальные особенности в типах нервной деятельности младших школьников, педагоги должны твердо помнить, что важнейшим свойством нервной системы является ее величайшая пластичность. Очень важно, чтобы педагоги, обучающие и воспитывающие младших школьников, применяя правильные методы и приемы, помогли преодолеть детям те недостатки типов их нервной деятельности, которые могут помешать им быть успевающими и дисциплинированными учениками. В результате четырехгодичного обучения в начальной школе типы нервной деятельности учащихся несколько преобразуются, у детей начинает формироваться характер.

В моральных знаниях, чувствах и поступках существует значительный прогресс у учащихся III—IV классов по сравнению с учащимися I—II классов. Моральные знания у школьников III—IV классов богаче и разностороннее, основанные не только на опыте собственного поведения, но и других людей, в эти знания входят и обобщения в результате такого анализа поведения, при котором надо несколько отвлечься от наглядно данного, от узкой конкретной ситуации. Подобным образом становятся более обобщенными и более широкими моральные чувства. В то время как первоклассники и второклассники совершают моральные поступки, главным образом по указанию учителя, более старшие учащиеся начальной школы могут совершать такие поступки и без указаний со стороны (работа Н. Н. Палагиной).

К моменту перехода в V класс, т. е. на грани подросткового периода, учащиеся при правильной воспитательной работе при-

обретают значительный опыт нравственного поведения, который им необходим для того, чтобы справиться с трудностями переходного возраста.

Учет возрастных особенностей младших школьников в воспитательной работе.

Благоприятным условием для воспитания младших школьников следует считать то, что они в абсолютном большинстве хорошо относятся к школе и учению, любят своих учителей и не проявляют какой-либо злой воли при выполнении их требований. Непосредственность и внушаемость младших школьников делает их податливыми воспитательному воздействию.

Но младшие школьники представляют и свои трудности для воспитания, так как в этом возрасте еще не сложились сколько-нибудь устойчивые волевые черты, поступки не всегда достаточно осознаны и еще много неконтролированных действий. Особенно трудно с этой стороны воспитание первоклассников, для которых условия обучения в школе непривычны, к которым учителя предъявляют много новых требований.

Вскоре же после поступления в школу дети знакомятся с «правилами для учащихся», которыми нормируется их поведение. Этими правилами выдвигаются требования: ответственное отношение к учению, прилежание, дисциплинированность, аккуратность, чистоплотность, бережливость к вещам, вежливость, требовательность и вместе с тем скромность в отношении к себе, умение работать в коллективе. Правила поведения конкретизируются в отдельных требованиях учителя и реализуются по мере накопления детьми того, что можно назвать опытом нравственного поведения. Школа не только предъявляет требования к поведению детей, но и создает благоприятные условия для того, чтобы они были выполнены.

Конкретность и эмоциональность мышления детей младшего школьного возраста требуют конкретности во всех формах воспитательного воздействия. Совсем не доходят до сознания детей I—II классов такие, например, слова учителя: «Надо работать над собой», «у вас не развито чувство ответственности», «надо быть человеком долга». Как показали наблюдения над реакциями детей на такие «поучительные» слова, дети только смутно чувствуют, что они неправильно делают, что учителя чем-то недовольны, но понять этого они не могут.

В посвященной психологии учащихся I класса работе М. Н. Волокитиной указаны причины невыполнения детьми требований учителя и тем самым нарушения правил поведения. Нередко дети не умеют относить замечания и обращение учителя к себе. Ребенок слышит требование учителя о том, чтобы не было на парте лишних предметов, но сам не подчиняется этому требованию до тех пор, пока не услышит обращения лично к себе.

Иногда первоклассники не выполняют правила поведения просто потому, что забывают их, они еще не закреплены ни в

их сознании, ни в опыте поведения, и потому требуется их повторять. Едва ли права учительница I класса, говоря детям «Я два раза вам рассказывала, как надо вставать при входе в класс учительницы, и вы еще не умеете хорошо вставать». Повторить два раза требование детям 7—8-летнего возраста — не так много, чтобы они это требование запомнили и осуществили.

Не выполняют требования учителя дети и потому, что подражают своим бойким товарищам. Стоит одному ученику громко рассмеяться на уроке, как начинают смеяться и его товарищи.

Наконец, в первые дни и недели ребенок в школе может не выполнять правил поведения потому, что быстро утомляется, а в утомленном состоянии самоконтроль особенно затруднителен.

Переходя из класса в класс, младшие школьники все более и более сознательно воспринимают правила поведения, однако учащиеся не только I и II, но и III и IV классов далеко не всегда следуют в своем поведении правилам.

Очень большое значение в воспитании младших школьников имеет приучение их к *самоконтролю* в учебной деятельности. Как показало исследование А. К. Сердюк, поступающие в школу дети еще недостаточно понимают, что такое самоконтроль, и предпочитают, чтобы их контролировали родители. Последовательно учителя формируют у детей навык и потребность контролировать себя: сначала то, что ими написано или нарисовано, а потом, хорошо ли они выучили то, что прочитали. Позднее учащиеся начальной школы более широко пользуются самоконтролем как средством предупреждения возможных ошибок, лучшего усвоения материала и повышения качества знаний. В I классе дети осуществляют самоконтроль в своей учебной работе более по готовым образцам, во II классе самоконтроль является уже проверкой работы согласно правилам, а он осуществляется не только после работы, но и в процессе ее выполнения. В III классе дети способны уже к итоговому контролю, позволяющему не только осознать «достижения», но и наметить перспективы к дальнейшему улучшению работы.

Не меньшее значение имеет воспитание у младших школьников самоконтроля в поведении. Здесь также вначале важны не столько словесные разъяснения, сколько конкретный показ, как вести себя, а затем постепенно дети должны соразмерить свое поведение с правилами и, наконец, как требовал А. С. Макаренко, вести себя дисциплинированно и тогда, когда за ними не смотрят. Это та ступень дисциплинированности, которая свидетельствует о довольно высоком развитии самоконтроля.

Наблюдаются случаи, когда самоконтроль у младших школьников неустойчив, его устойчивость зависит от мотивов, почему, например, он более высок в контрольных работах, чем в других классных, но он также требует настойчивости и выдержки и, таким образом, зависит от воспитания у школьника воли.

Условием регулирования всей деятельности младших школьников и побуждением к дисциплинированному поведению является организация четкого режима дня в школе и дома.

В частности, огромное значение для воспитания младшего школьника имеет режим урока. Все на уроке должно быть продумано так, чтобы каждая его деталь благотворно влияла на детей. Возьмем для примера начало урока. Если учитель проводит его вяло — дети начинают скучать, внимание их отвлекается, они начинают искать для себя какое-либо занятие. Если, наоборот, учитель проводит урок в напряженном темпе, то этот темп и это напряжение могут оказаться детям не под силу, в результате активность их будет снижена.

Или приведем в качестве примера метод опроса детей. Некоторые учителя, «экономя» каждую минуту, не дают детям времени для обдумывания ответа. Так, одна учительница, проводя в I классе устный счет, не давала детям на обдумывание ответа даже 15 секунд. Дети приучались отвечать как попало, они теряли уверенность; вдумчивые, но медлительные запаздывали с ответом и оказывались в числе неуспевающих.

Очень важна также правильная оценка ответов учащихся. В начальных классах школы, особенно в I и II классах, дети в значительной мере учатся «для отметок», и это не надо порицать, так как для них отметка — выражение самой авторитетной для них оценки своей работы. Если учителя допускают «несправедливость» оценок, одни из них занижая, а другие завышая, то они тем самым подрывают свой авторитет, дети перестают ясно понимать, каких результатов следует добиваться. Это, конечно, не исключает необходимости, по мере развития детей, раскрывать перед ними более принципиальные цели обучения.

Не совсем решенную проблему представляет режим младших школьников на перемене. После урока спокойное гулянье по коридору мало отвечает потребности детей в движении, в отдыхе после более или менее напряженного состояния на уроке. Весной и осенью дети должны проводить перемены на воздухе. В зимнее время при регулировании дисциплины детей на перемене следует учитывать необходимость для них подвижных игр, так как дети младшего школьного возраста имеют большую потребность в смене деятельности и в движениях. К. Д. Ушинский писал: «Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет; лежать — то же самое; идти он долго не может..., но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту» [1].

---

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 3, изд. АПН РСФСР, 1948, стр. 147.

Домашний режим младшего школьника должен быть организован так, чтобы для всех видов деятельности учащегося было выделено определенное время.

Приучаясь вовремя вставать, проводить утреннюю зарядку, принимать пищу, не спеша идти в школу, гулять, готовить домашние задания и т. п., дети тем самым становятся более организованными и дисциплинированными, твердое расписание домашнего режима побуждает их к точности и аккуратности, создавая вместе с тем благоприятные условия для того, чтобы успеть достаточное время и позаниматься и отдохнуть.

С первых дней поступления ребенка в школу он подвергается двум педагогическим воздействиям: школьному и домашнему. Лишь при условии единой направленности этих воздействий дети будут воспитаны, в противном случае у ребенка могут выработаться двойственные формы поведения, а затем и двойственный характер: один в школе, другой в семье, ребенок часто будет сомневаться, кого слушать — учителя или родителей.

Учителю важно при поступлении ребенка в школу быстро наладить контакт с его родителями, чтобы знать, что в семье ребенка благоприятствует или, напротив, мешает ему надлежащим образом выполнять свой ученический долг. Младшие школьники большую часть своего времени проводят дома, и педагог должен следить за тем, чтобы в семье были обеспечены все необходимые условия для выполнения ребенком домашних заданий и трудовых поручений, для подвижных игр на свежем воздухе и интересных занятий в часы досуга.

Дети младшего школьного возраста склонны к подражанию, причем при отсутствии педагогического контроля их подражание может принять нежелательную, неправильную форму. Дети подражают товарищам и взрослым, окружающим людям и литературным героям. Черты характера родителей и учителей могут легко отразиться и на чертах характера детей. Каждая «мелочь» во внешнем облике, словах и поведении учителя может быть воспринята детьми и повторена ими по подражанию.

Большая подражательность младших школьников ставит на видное место роль личного примера в их воспитании. Таким примером прежде всего должен быть сам учитель. Младшие школьники, в противоположность подросткам и старшим школьникам, не склонны критиковать своих учителей и охотно перенимают у них даже то, что не следовало бы перенимать. Например, могут легко передаться детям нервозность педагога, излишняя торопливость, нехорошие внешние манеры.

Большое отрицательное влияние на детей имеет несоответствие между словами учителя и его поведением или внешним обликом. Например, учительница часто повторяет: «Спокойно, дети!», а сама постоянно раздражается, повышает голос, суетится. Учитель делает наставление ученику за неряшливость его костюма, а сам одет небрежно.

Не меньшее влияние имеют на учащихся и товарищи. Можно сказать, что значительная часть нарушений дисциплины младшими школьниками коренится в слепом подражании товарищам. Поэтому так важно учителю выделить в классе тех отдельных учащихся, которые являются зачинщиками в нарушении дисциплины, примерами дурного подражания, и принять необходимые меры для их перевоспитания.

Учащиеся начальной школы, особенно первых двух классов, не могут отделить принцип и правила поведения от личности того человека, который требует их выполнения. Часто требование, высказанное учителем, отцом или матерью, ученик выполняет, а то же требование, которое он слышит из уст товарища, старшего брата или старшей сестры, он считает не заслуживающим внимания. Нужен немалый период времени, чтобы дети осознали незыблемость правил поведения вне зависимости от того, кто требует их выполнения.

Лучше всего воспитываются младшие школьники *делом*, т. е. выполняя работу учебную и общественную. Формирование учебной направленности детей, овладение ими приемами умственной работы как при усвоении учебного материала, так и при самостоятельных занятиях, выполнение общественных поручений — все это способствует воспитанию таких черт характера, как целеустремленность, организованность, самоконтроль, настойчивость.

Дети в школе должны обобщать и свой опыт нравственного поведения в отношении к учебным занятиям и дисциплине в школе и дома, к коллективу. Большое значение имеет постоянный контроль за поведением детей, чтобы, с одной стороны, положительные поступки подкреплялись словами одобрения или другими знаками поощрения, а дурные осуждались, причем осуждение поступка не должно переходить в осуждение личности ребенка. Не надо говорить ребенку: «Какой ты грубый», а надо говорить: «Как ты грубо поступил», или: «Как ты мог допустить такую грубость?»

Дети младшего школьного возраста особенно нуждаются в знаках поощрения со стороны учителя, так как они повышают уверенность в себе и способствуют развитию чувства любви к учителю, но знаки поощрения должны быть заслуженными, иначе они не окажут воздействия. Про одну учительницу дети говорили: «Она всегда улыбается и всех хвалит». Похвалы такой учительницы фактически не воспринимаются детьми как заслуженное ими поощрение.

Так как преднамеренные нарушения порядка и правил поведения младшими школьниками очень редки, то нет никакой необходимости прибегать к более строгим наказаниям, чем замечания и выговоры, а именно: требование постоять за партой во время урока, в редких случаях лишение на некоторое время выполнять вместе с товарищами работу. Наказания

должны восприниматься детьми не как «кара» за сопротивление требованиям учителей, а как естественный результат нехорошего поведения.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Условия развития в подростковом возрасте.

Подростковый возраст охватывает период от 11—12 до 14—15 лет. Его также называют средним школьным возрастом, так как обычно подростки обучаются в V—VII классах школы. Подростковый возраст является переходным от детства к юности. Это сложный и во многом противоречивый период жизни по сравнению с младшим школьным возрастом.

Учение занимает еще большее место в деятельности подростка, чем младшего школьника. При переходе в средние классы школы учащиеся встречаются с рядом новых условий: изучаются многие новые дисциплины (алгебра, геометрия, ботаника, зоология, физика, химия), надо удовлетворять требованиям не одного, а нескольких учителей, причем эти требования не всегда совпадают, значительно возрастает вес самостоятельной работы учащегося, углубляется и расширяется его деятельность как члена коллектива.

Большинство наших подростков — старшие пионеры. Пионерская организация сплачивает подростков в борьбе за высокие идеалы, помогает им ближе стоять к общественной жизни страны, содействуют выработке у них лучших черт передового советского человека. В школе, в Дворцах и Домах пионеров, в технических и юннатских кружках, в библиотеках и читальнях, на физкультурных площадках подростки удовлетворяют свои разнообразные интересы, у них воспитывается пытливость и любознательность, общественная направленность и коллективизм, сила воли и твердость характера.

Новое положение занимает подросток, по сравнению с младшими школьниками, в семье и школе. Подросток становится в значительно большей степени участником жизни взрослых, на нем лежат более ответственные обязанности в семье, он оказывает значительно бóльшую помощь родителям. Мальчик-подросток во многих случаях может, благодаря своим физическим возможностям, выполнить то, что его матери или старшей сестре оказывается недоступным или утомительным. Подросток ориентируется уже, хотя и не всегда вполне правильно, в сложных взаимоотношениях людей, иногда пытается высказывать о них свое мнение.

Существенно меняется отношение к подростку и со стороны окружающих. Взрослые не считают его «маленьким», каким считали, когда он учился в начальных классах. Требования к нему в школе и семье повышаются, непосредственная опека со стороны старших ослабевает.

Сам подросток осознает эти изменения, *стремится к самостоятельности,* что особенно связано с ростом его сознательного отношения к действительности. Стремление подростка к самостоятельности приводит к хорошим результатам: повышает у него чувство ответственности, развивает творческую инициативу, побуждает помогать более слабым товарищам, освобождает от некоторых излишних форм опеки и контроля со стороны старших. Все это не отрывает подростка от коллектива, а, наоборот, делает его более активным, позволяет лучше, с большей ответственностью выполнять общественные поручения.

Однако при неправильном воспитании стремление подростка к самостоятельности может иметь и некоторые отрицательные последствия. Наблюдаются, например, отдельные случаи, когда подросток из-за ложно понятой самостоятельности и из-за чрезмерного стремления к ней входит в конфликт с окружающими его взрослыми или старается перенять у них некоторые не свойственные подросткам черты поведения, которые, по его мнению, делают его «совсем взрослым». Неправильное понимание подростком самостоятельности и чрезмерное стремление к ней обусловливают появление иногда таких отрицательных черт в отношении к окружающим, как, например, раздражительность, вспыльчивость, грубость, развязность. Эти и некоторые другие особенности поведения создают известные трудности в воспитательной работе с подростками, но они вполне преодолимы при правильном педагогическом подходе к ним.

«Иногда, — пишет А. М. Горький в повести «В людях», — подростки, по глупому молодечеству, по зависти к силе взрослых, пытаются поднимать и поднимают тяжести, слишком большие для их мускулов и костей... Я тоже делал все это в прямом и переносном смысле, физически и духовно, и только благодаря какой-то случайности не надорвался насмерть, не изуродовал себя на всю жизнь».

В качестве примера различия в стремлении подростков к самостоятельности можно привести образы подростков в повести А. Мусатова «Стожары». Федя Черкашин — вдумчивый, сдержанный и вместе с тем инициативный мальчик. Его самостоятельность — показатель роста личности. Саня Коншаков — порывистый, эмоциональный, не всегда сдержанный, проявляет ложно понятую им «самостоятельность» в желании уйти из школы, бросить учиться. Оба подростка представляют собой положительные образы, хотя путь формирования личности у Феди более прямой и последовательный, у Сани же имеются отклонения и ошибки. Совсем другим представляется избалованный матерью Петька Девяткин. Автор так характеризует его «самостоятельность»: «Бегать босиком он уже считал ниже своего достоинства и в любую погоду носил тяжелые охотничьи отцовские сапоги, хотя они и доставляли ему немало горестных минут. Он завел шелковый кисет с кистями, начал курить ядовитый

самосад, приобрел расческу из пластмассы вишневого цвета, карманное зеркальце и по утрам, смочив волосы водой, усердно расчесывал их на косой пробор».

В подростковом возрасте происходят существенные *биологические изменения* — значительный рост мышечной силы, общей стойкости организма и общей работоспособности создает благоприятные условия для выполнения подростком некоторых новых видов деятельности в быту и в труде, связанных с физической нагрузкой, недоступной учащимся младшего школьного возраста.

Костная система приобретает относительную по сравнению с младшими школьниками прочность, однако окостенение позвоночника, грудной клетки, таза и конечностей еще не заканчивается, что должно служить предостережением против неправильной посадки тела за партой, слишком резких движений во время занятий по физической культуре и спортивных игр.

Учителям должны быть известны и противоречивые явления в физическом развитии подростков. Так, при усиленном росте конечностей (в некоторые периоды подросткового возраста до 8—10 *см* у мальчиков и 2,9—5—8 *см* у девочек) замечается отставание в росте грудной клетки и таза, в результате чего появляется некоторая неуклюжесть. Мускулатура сердца увеличивается непропорционально увеличению массы сердца, а объем сердца растет быстрее, чем сосудистая система. Отсюда — явление анемичности мозга, сердцебиение, головокружение, быстрая утомляемость. Роль указанных неблагоприятных явлений в физическом развитии подростков в значительной мере ослабляется проведением надлежащих гигиенических и физкультурных мероприятий, здоровым режимом подростка, устранением в деятельности подростка всего того, что может привести к перевозбуждению нервной системы и к непосильной силовой нагрузке.

Подростковый возраст — период полового созревания, связанный с глубокой перестройкой эндокринной системы, появлением вторичных половых признаков, а также полового влечения, вызываемого выделением гормонов. Эти изменения в организме подмечаются самим подростком и осознаются опять-таки как показатель того, что он вступает в жизненный период, приближающий его к «взрослому состоянию».

Половое развитие у мальчиков обычно начинается года на два позже, чем у девочек. Таким образом, например, 13-летние мальчики и девочки, являясь сверстниками, стоят на разных этапах физического развития, что в некоторой мере может отражаться и на их психических переживаниях.

Советская психология, учитывая существенные биологические изменения в переходном периоде, каким является период подросткового возраста, конечно, не считает эти изменения определяющими в развитии подростка и основные причины особенностей того или иного подростка ищет в условиях его жизни и воспитания. Тем самым психология помогает педагогам и роди-

телям предупреждать нездоровые отклонения, которые могут быть в развитии некоторых подростков при недостаточной педагогической работе и пренебрежении гигиеническими условиями.

Совершенно ложной является та точка зрения, распространенная в зарубежной литературе, согласно которой подростковый возраст обязательно характеризуется своеобразным «анархизмом», сопротивляемостью воспитанию, нервозностью, грубостью. Ложны всякие попытки рассматривать этот возраст как период «тяжелого кризиса», вызываемого половым созреванием. Эти особенности подросткового возраста нельзя понять в отрыве от социально-исторических условий жизни. В той среде буржуазного общества, в которой проповедуется половая распущенность, естественно, что у подростков половое созревание является источником разного рода нездоровых переживаний. Буржуазная пресса нередко публикует сообщения о преступлениях, совершаемых подростками, о случаях самоубийства.

В Советской стране условия жизни наших подростков, вся наша воспитательная система направлены на то, чтобы перестройка в организме, которая связана с половым созреванием, не приводила к отрицательным проявлениям в поведении и деятельности подростка, не побуждала к возникновению каких-либо отрицательных черт личности. Вместе с тем было бы непростительным упрощенчеством считать, что у советских подростков не могут иметь место какие-либо нездоровые переживания, связанные с половым созреванием. Наблюдения показывают, что такие нездоровые переживания возникают у некоторых наших подростков, если их интересы, энергия и активность не направляются педагогами и родителями, если среди окружающих они видят дурные примеры.

Большую роль в нормализации полового созревания подростков играет соблюдение строгого режима: работы, отдыха, питания, регулярное проведение физкультурных и водных процедур, борьба с стремлением некоторых подростков вникать в семейные отношения взрослых, читать книги, где хотя бы в завуалированной форме возбуждаются сексуальные чувства. Как показывают наблюдения, подростки не часто обращаются к взрослым с вопросами, относящимися к половой жизни, но тогда, когда это происходит, ответы взрослых должны быть кратки, серьезны (без какой-либо эмоциональной приподнятости) и содержать в себе доступные пониманию подростков необходимые разъяснения, не должны усиливать любопытство подростков к данной области.

Процесс формирования личности проходит не всегда спокойно, без борьбы: у нас еще не полностью уничтожены пережитки прошлого, которые могут в той или иной мере влиять на подростка, имеются в отдельных случаях недостатки в воспитательной работе родителей и педагогов; лучшие черты советского подростка формируются не стихийно, а в результате большого

педагогического труда. В значительной мере духовный облик подростка зависит от того, каких результатов достиг он в своем развитии за предшествующий период жизни.

От постановки воспитательной работы зависит, какое направление получит кипучая энергия подростка. Н. К. Крупская писала: «Подросток — уже не ребенок, у него острый интерес ко всему окружающему, очень большая активность, очень большое стремление к труду и физическому и умственному. Надо научиться организовать эту активность, научить ребят действовать дружно, помочь им вооружиться необходимыми знаниями, научить вести общественную работу, научить организованно работать и в области умственного и в области физического труда»[1].

Учение и умственное развитие в подростковом возрасте.

С общим ростом сознательного отношения к действительности заметно усиливается *сознательное отношение к учению*. Советские подростки в своей учебной деятельности призваны руководствоваться мотивами общественного порядка: учиться на благо Родины, выполнять свой долг советского школьника, пионера, лучше подготовиться к своей будущей работе, добиться уважения в коллективе, поддержать честь и достоинство своей школы, своего класса. В хорошей успеваемости подросток должен видеть проявление не только личного, но и общественного достоинства, общественной значимости своей личности.

С другой стороны, именно в подростковом возрасте наблюдаются отдельные случаи отрицательного отношения к учению, своего рода «забрасывание» занятий, нарушение своего долга, своих обязанностей, чаще всего имеющие место в тех случаях, когда семьей и школой недостаточно обращается внимание на воспитание настойчивости и выдержки подростков и на организацию их внешкольной деятельности. Факты такого отношения к учению могут вызываться самыми различными причинами. Одной из них является своеобразная реакция подростка на те или иные неудачи в учении, вызванные иногда случайными обстоятельствами (например, болезнью, переходом в другую школу), ведущими к снижению успеваемости и тем самым к невозможности для подростка пользоваться уважением в классном коллективе. Подросток обычно остро переживает собственные неудачи, и затронутое самолюбие вызывает у него иногда желание замаскировать свое подлинное отношение к этим неудачам: он делает вид, что успехи в учении не имеют для него значения. В некоторых случаях он на самом деле меняет свое отношение к учебной работе.

Приступая к обучению в средней школе, подросток должен обладать элементарными школьными навыками, что является условием дальнейшего его обучения. Переходя в V класс, под-

[1] Н. К. Крупская, О юных пионерах, изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 8.

росток уже владеет необходимой скоростью и качеством чтения, письма, счета. Если, как это в отдельных случаях имеет место, подросток при переходе в среднюю школу не закрепил указанные навыки, это отрицательно отражается на дальнейшем усвоении им знаний и выработке новых навыков.

Центральное место в этот период начинают занимать сложные интеллектуальные навыки, как например решение сложных математических задач, развернутое устное и письменное изложение того или иного текста, перевод с одного языка на другой и т. д.

Заметно возрастает сознательное отношение к выработке навыков. Подросток отдает себе отчет в необходимости овладения тем или иным навыком, в значении применения правильных приемов работы. Вместе с тем он приобретает умение разнообразить способы выполнения тех или иных действий в зависимости от поставленных задач и условий.

Случаи отставания подростков в овладении элементарными школьными навыками, например случаи орфографической неграмотности, чаще всего находят свое объяснение в слабой учебной работе отдельных учителей начальной школы, а также в недостаточном внимании учителей к выработке этих навыков у подростков.

На успеваемость и умственное развитие подростков может оказать неблагоприятное влияние неорганизованность режима их внешкольной деятельности, в частности случайность и неупорядоченность их чтения, занятий физической культурой и спортом, посещений кино. Большая умственная активность подростков должна быть организована и подчинена основным задачам обучения в школе.

С а м о с т о я т е л ь н а я у ч е б н а я р а б о т а. Воспитание самостоятельности учащихся в процессе учебно-воспитательной работы в школе занимает значительное место в занятиях с подростками. На этом этапе развития, как мы видели, стремление подростков к самостоятельности ярко выражено. Подростки с удовольствием выполняют такие, например, задания для самостоятельной работы, как подготовка ответов на ранее поставленные вопросы, подбор цитат по требованию учителя, составление словарей трудных слов, формулировка выводов и обобщений по прочитанному материалу и т. п.

Подростки любят решать задачи, требующие сообразительности: решить одну задачу различными способами, самостоятельно составить задачи и примеры, написать сочинение, доклад. На уроках истории в VII классе учащиеся одной из школ с увлечением готовились к докладам на такие темы, как «Куликовская битва», «Джордано Бруно», на уроках литературы — на темы: «Последние дни Пушкина», «Пушкин и декабристы» и т. д.

С большим интересом подростки относятся ко всякого рода практическим и лабораторным занятиям. Они находят удовле-

творение своей пытливости и инициативе в измерениях местности, глазомерных съемках, изготовлении моделей и приборов, собирании гербариев и коллекций, проведении опытов и наблюдений по биологии, физике, химии.

Самостоятельность мышления подростков иногда принимает неправильное направление. Так, некоторые подростки склонны упорно защищать свои неправильные суждения только потому, что они их собственные, или потому, что выдают желаемое за действительное.

На понижение интереса подростка к учению может влиять возникновение какого-либо сильного, всепоглощающего интереса в области, непосредственно не связанной с учением: увлечение футболом, шахматами и др. Беспорядочное чтение «запоем» также может отвлекать подростка от учебной работы. Немалое значение имеет и отрицательный пример товарищей.

В формировании правильного отношения подростка к учению, в предупреждении «забрасывания» занятий исключительно большую роль играет внимательное отношение педагога к каждому подростку, его учебным занятиям, его достижениям и неудачам. Такое отношение тем более необходимо, что подростка в средней школе обучает и воспитывает сравнительно большое число учителей, к которым он должен «привыкать». Совершенно обязательно учителям согласовывать свои требования, предъявляемые подростку, чтобы не давать ему повода для оправдания своего плохого поведения расхождением, а иногда и прямой противоречивостью предъявляемых ему требований и не вызвать у него критического отношения к отдельным учителям.

Подростки проявляют большую любовь к учителям, которые приобрели у них авторитет знаниями, умением увлечь интересным преподаванием своего предмета, моральными чертами, сильной воли, хотя нередко подростки избегают открытого выражения своих чувств (что свойственно младшим школьникам), опасаясь вызвать упреки со стороны товарищей в «заискивании» перед педагогами.

Изучение процесса выполнения подростками домашних заданий показало, что часто причинами их неудовлетворительности являются: наличие одностороннего интереса, не позволяющего уделить достаточное время подготовке уроков, переоценка своих сил и недооценка трудностей, неумение рационально организовать работу. Изучение также показало большую роль в улучшении подготовки уроков подростками припоминания рассказа учителя, самостоятельной работы с текстом учебника и воспроизведения выученного материала (работы Г. Ф. Павлюк).

Нередко, объясняя причину невыполнения домашних заданий, подростки ссылаются на отсутствие дома необходимых условий. В одних случаях эти ссылки правильны, и родителям необходимо позаботиться, чтобы дети не имели повода снимать с себя ответственность за подготовку уроков. В других случаях

подростки имеют дома необходимые условия для занятий, но ссылаются на якобы имеющиеся «объективные условия», мешающие им заниматься, так как вследствие ложного самолюбия не хотят признаться в своих недостатках.

В процессе усвоения знаний и самостоятельной работы у подростков заметно повышается умственное развитие по сравнению с младшими школьниками, *мышление* становится более логичным и систематичным, роль второй сигнальной системы в познавательной деятельности подростка значительно возрастает. Качественные изменения в умственном развитии подростка объясняются в первую очередь особенностями обучения в подростковом возрасте.

Знания, приобретенные подростком в школе, усваиваются им в определенной системе. Учащийся подросткового возраста впервые знакомится с основами наук, каждая из которых предъявляет свои требования к его умственной деятельности, формирует его мировоззрение. В процессе усвоения знаний существенно возрастает роль понимания осмысливания того, что усваивается. Всякое понимание или осмысливание означает включение нового знания в круг уже известного, поэтому рост осмысливания в подростковом возрасте выражается также в усвоении большей взаимосвязи между частями учебного материала и в иллюстрировании его своими жизненными наблюдениями и опытом.

Значительно возрастают требования подростка к доказательности, обоснованности знаний фактов, положений. Этого требует от него и учитель. На уроках геометрии, например, подросток приучается четко формулировать доказываемые положения и приводить в строгой системе необходимые доказательства, избегать в геометрических доказательствах, свойственных особенно младшим подросткам, ошибок: перестановок, повторения отдельных звеньев, введения лишних доказательств, пропусков в объяснениях. Подросток приобретает умение различать не только правильное и ошибочное, но также несомненное и сомнительное, достоверное и только возможное.

Правда, и у подростков наблюдается чрезмерная категоричность высказываний, но это чаще всего по вопросам, глубоко эмоционально их задевающим. Ученик VI класса, большой поклонник М. Ю. Лермонтова, горячо отстаивает свой взгляд, что «если бы М. Ю. Лермонтов прожил столько, сколько А. С. Пушкин, то он на две головы ушел бы вперед». Интересующаяся химией ученица заявляет: «Химия — основа всех наук».

Мышление подростка развивается в направлении *усиления роли абстрагирования*. Так, например, на уроках алгебры учащиеся пользуются буквенными обозначениями при выполнении сложных математических операций. Огромное значение в развитии умственных операций обобщения и абстрагирования имеет овладение морфологией, этимологией и синтаксисом родного языка.

Если в I и II классах дети часто определяют понятия, указывая лишь на назначение предмета, в III—IV классах ограничиваются указанием лишь общего признака предмета, на основании которого он относится к какой-либо категории родственных друг другу предметов, то в V—VI классах подросток сознательно дает такие определения, в которых рядом с общими признаками указано и то, что отличает данный вид предметов от других родственных ему, относящихся с ним к одной и той же категории.

Изучение формирования понятий у учащихся подросткового возраста показывает, что значительный сдвиг по сравнению с младшими школьниками наблюдается как в процессе абстракции и обобщения, так и конкретизации, иллюстрирования и раскрытия понятия в конкретных образах и представлениях. Этот сдвиг на протяжении подросткового возраста достигается постепенно. Например, как показали работы А. З. Редько, при формировании исторических понятий вначале наблюдаются такие недостатки, как подчеркивание бросающихся в глаза, но несущественных признаков (например, боярин — человек полный, с окладистой бородой, в шубе и большой меховой шапке, всегда в горделивой позе; раб — согнутый скелетообразный человек со следами побоев и т. п.) или, наоборот, схематичность понятия, наличие в нем только родового признака, недостаток связи с конкретным материалом (рабовладелец тот, кто имеет много рабов; раб — не имеющий собственности и т. п.), смешение понятий, например рабовладельческого и феодального строя, недостаточную точность в литературном оформлении определения понятия. Последовательно в процессе обучения понятия подростков становятся более точными (отсутствуют несущественные признаки), содержательными (указываются все существенные признаки), упорядоченными (каждый признак дается на своем месте), они научаются оперировать понятиями (придумываются свои примеры, понятия применяются на практике).

В процессе усвоения географического материала учащимися VII класса наблюдаются три типических случая соотношений между понятиями и представлениями. В первом случае имеется соответствие между понятием и представлением, когда существенные признаки понятия прямо указываются учениками или бывают выражены через какие-либо промежуточные ассоциированные предметы в представлении. Во втором случае имеет место или такое расхождение между понятием и представлением, когда существенные признаки в представлении отсутствуют, или устанавливается односторонняя связь между понятием и представлением (например, учащиеся могут от образа пустыни Каракумы легко переходить к понятию «низменность», а от понятия «низменность» переходить к представлению пустыни Каракумы затрудняются). В третьем случае, если существенные признаки предмета нельзя наглядно изобразить и тем самым представить,

приобретают большую роль представления, отражающие непостоянные признаки предмета (например, признак «растительность» в понятии «низменность»), эти представления помогают процессу абстрагирования, необходимому для формирования понятий (исследования Е. Н. Кабановой-Меллер).

Но и у старших подростков учителям надо предупреждать и устранять такие недостатки мышления, как склонность к слишком «смелым» аналогиям, поспешные обобщенные выводы (умозаключения), оперирование конкретными представлениями без установления четкой связи между понятием и конкретным материалом. Так, например, учащиеся VI класса нередко водоросли называли мельчайшими растениями, забывая, что в морях имеются и огромные водоросли, которые мешают продвигаться пароходам; произведения Н. В. Гоголя не относили к реалистическим потому, что в них «много ведьм, кладов, заклинаний и т. п.».

Таким образом, нельзя переоценивать развитие абстрактного мышления у учащихся. Хотя мышление подростка и не имеет скованности конкретным материалом, свойственной мышлению младших школьников, но далеко не всегда подросток при абстрагировании умеет отвлечься от тех признаков предмета, от которых надо отвлечься. От организации учебной работы зависит развитие у подростков правильного сочетания абстрактного и конкретного в мышлении, которое необходимо при овладении основами наук.

В связи с развитием мышления наблюдается заметный прогресс и в речи подростков. В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин отметили такие особенности прогресса в речи подростков: она становится более сложной, обогащается ее словарь. Правильно показывая развитие речи подростков, названные авторы говорят и о ее недостатках, в частности об употреблении вульгарных выражений, объясняемом стремлением во всем походить на взрослых.

Усвоение знаний требует от подростка умения связывать эти знания с жизнью: учащимся этого возраста, как правило, нравится находить соотношение между теоретическими знаниями и их практическим использованием. Некоторые подростки даже склонны недооценивать теоретическое значение получаемых знаний. Подросток, по выражению одного классного руководителя VII класса, «из всякого знания хочет что-то сделать».

В учебной работе подростков большое значение имеет ее *активизация.*

Применение в эксперименте различных приемов активизации учебных интересов у учащихся V—VII классов привело к значительному повышению познавательной активности, а тем самым и успеваемости подростков. Живой интерес побудил подростков к осмысливанию учебного материала, к выделению в нем существенных сторон (исследования Н. А. Беляевой).

Активизации усвоения знаний подростками помогает применение эвристических вопросов и сравнений.

Например, на уроках по биологическим предметам даются такие инструкции: «сравните стебель растения, растущего в воде, со стеблем растения, растущего в земле», «сравните по строению семя фасоли с семенем пшеницы», «сравните клювы птиц в зависимости от устройства этих клювов и от образа жизни птиц».

Развитие мышления у школьников на протяжении подросткового возраста можно показать на том, как подростки понимают идейный замысел литературно-художественных произведений. В исследовании Т. И. Бочкаревой были использованы два внепрограммных произведения: рассказы А. П. Чехова «Тоска» и К. С. Паустовского «Музыка Верди». В то время как в V классе 13% учащихся совсем не поняли идеи произведений, в VII классе такого непонимания не было. Частично, т. е. без различения существенных и несущественных образов, поняли идею в V классе 29%, а в VII — 13% учащихся. Пятиклассники передают понятую идею в более конкретной, образной форме, семиклассники — в обобщенной.

Когда учащимся предлагали сравнивать два указанных рассказа, то в V классе сходное выделилось лишь в конкретном плане, причем наглядные образы не иллюстрировали обобщенное содержание произведений, в то время как в VII классе или наглядные образы иллюстрировали основной замысел произведений, или же сходное и различное выражено без наглядных образов и в обобщенной форме. При установлении сходного у пятиклассников совсем не было случаев обобщенного выражения сходного, а у семиклассников 26%, при установлении различения аналогичные цифры — 22% (учащихся V класса) и 39% (учащихся VII класса).

Подобные закономерности можно установить, изучив процесс формирования понятий у учащихся разного подросткового возраста.

Так, сравнение младших (11—12 лет) и старших (15 лет) подростков в овладении геометрическими понятиями показало, что младшие подростки, умея определить существенные свойства предмета, затрудняются их найти при изменившихся ситуациях. Если младшим подросткам показать деревянный прямоугольник в таком положении, что прямой угол находится внизу, то они называют фигуру прямоугольником, если же при повороте прямоугольника угол оказывается вверху, эти учащиеся, даже зная определение прямоугольника, называют фигуру остроугольником. У старших подростков таких затруднений при определении предмета в изменившихся ситуациях обычно не наблюдается (работы В. И. Зыковой).

При усвоении системы исторических понятий: «хозяйство», «класс», «государство», учащиеся V класса в большинстве слу-

чаев стоят на этапе лишь частичного выделения содержания понятий из недифференцированных по признаку существенности знаний. Большинство учащихся VII класса умеют определять понятия, но причинные связи между понятиями устанавливают чаще внешние. В VII и VIII классах учащиеся овладевают уже внутренними причинно-следственными связями между понятиями (А. И. Раев).

На протяжении подросткового возраста учащиеся все более и более приучаются применять приемы соотнесения заучиваемого материала с имеющимися уже знаниями. Так, согласно исследованиям А. А. Смирнова, при усвоении исторического и географического материала этим приемом в V классе пользуются 8% учащихся, в VI классе — 14%, в VII классе — 28%.

В различном направлении у подростков по сравнению с младшими школьниками развивается *память*, становящаяся более продуктивной. Особенно это развитие заметно при запоминании отвлеченного материала. Так, по экспериментальным данным, при запоминании одного и того же конкретного материала учащиеся VI класса запомнили примерно в 1,6 раза больше, чем учащиеся IV класса, а при запоминании одного и того же отвлеченного материала превосходство шестиклассников над четырехклассниками было уже в 2,8 раза.

Существенные изменения происходят в приемах запоминания и воспроизведения учебного материала. Значительно усиливается стремление добиться понимания того, что надо запомнить, и воспроизводить не буквально, а своими словами, делая при этом нужные сокращения и обобщения. Вместе с тем у некоторых подростков наблюдается даже пренебрежительное отношение к точному заучиванию, хотя бы и вполне осмысленному. Подросток склонен неправильно считать такое заучивание «зубрежкой».

Заучивая учебный материал, подросток выделяет более важное, главное, уделяя ему наибольшее внимание, составляет план изложения заучиваемого материала, выделяет в нем смысловые части и опорные пункты; трудные для запоминания места иногда подчеркиваются, но в том, что и как подчеркивать, подросток весьма нуждается в руководстве учителя.

С целью проверить, что и как он запомнил, подросток любит рассказывать сам себе то, что он заучил. Однако в ряде случаев подростки, не желая походить на «маленьких» учеников, отказываются при подготовке уроков заниматься проверкой путем рассказывания вслух или хотя бы про себя.

При усвоении учебного материала по литературе, истории, географии подростку необходимо иметь конкретные представления о героях литературных произведений, о разных исторических эпохах, о природе и людях различных стран — обо всем том, что непосредственно он воспринимать не мог. Для самостоятельной работы подростков как в классе, так и вне класса

необходимо *творческое воображение*, которое, однако, при недостаточном контроле со стороны педагога может быть расплывчатым, нереальным.

Изучение географических представлений учащихся V класса позволило сделать ряд важных выводов. Географические представления становятся научно правильными, конкретными и достаточно устойчивыми в том случае, если они формируются в тесной связи с соответствующими понятиями, т. е. при взаимодействии первой и второй сигнальных систем. Развитие первоначально сформировавшихся представлений выражается не просто в увеличении количества представленных свойств предмета, но главным образом в качественном улучшении (большей конкретности, обобщенности, систематичности). Ни зрительная наглядность, ни словесное описание каждое в отдельности не дают такого хорошего результата, как их сочетание (А. Н. Турпанов). В работе Ю. С. Филонова о воспитании познавательных интересов учащихся VI и VII классов во внеклассной работе показано, как важно так организовать эту работу, чтобы она удовлетворяла любознательность и стремление к самостоятельности подростков. Они любят выступать в новой для себя активной роли: лектора, редактора, инструктора, мастера, экспериментатора и т. п.

Весьма удовлетворяют пытливость подростков такие формы работы, как вечера вопросов и ответов, ученические лектории, вечера занимательной физики. Внеклассная работа с подростками, связанная с актуальными жизненными вопросами, всегда содержит элементы новизны, дает пищу уму и требует известных умственных усилий.

Деятельный характер мышления подростка требует насыщения уроков, а также внешкольных занятий материалом, над которым можно было бы, по выражению самих подростков, «поломать голову». Вместе с тем надо бороться с наблюдающимся у подростков стремлением одновременно браться за многое (например, участвовать чуть ли не во всех школьных кружках). Вместо разумной самостоятельности некоторые подростки проявляют иногда упрямство, бесплодно доказывая «свое» несостоятельное мнение, ложно понимают самостоятельность в учебной работе как освобождение от необходимости каждодневно, систематически работать над усвоением знаний.

Прогресс в усвоении знаний и умственном развитии подростка, если его рассматривать со стороны высшей нервной деятельности, означает расширение и упрочение систем временных связей, в этих системах второсигнальные показатели значительно больше играют регулирующую роль, чем у младшего школьника, хотя в этом регулировании при недостатке педагогического контроля возможны пробелы и дефекты, связанные со свойственной подросткам повышенной возбудимостью.

Труд подростка. Политехническое обучение в средней школе сложнее по своим задачам, чем в начальной школе, где занятия в основном сводятся к ручному труду. В программу политехнического обучения подростков входит ознакомление с важнейшими формами современного фабрично-заводского и промышленного производства и овладение общетехническими знаниями и навыками, воспитание культуры труда и коммунистического отношения к труду.

Как правило, советские подростки положительно относятся к труду, и в частности к производственному труду, требующему сочетания умственных и физических навыков. Это неразрывно связано прежде всего с сознательным отношением к труду, характерным для людей нашего общества, примеры такого отношения у подростков всегда перед глазами, а также с целеустремленной активностью подростка, с присущей ему потребностью действовать, творить, проявлять инициативу, развивать свои физические и умственные силы. Труд приучает подростка к дисциплине, выдержке, создает у него чувство самоуважения.

В школьных мастерских учащиеся овладевают различными производственными операциями: измерительными и вычислительными, чертежными, обработочно-монтажными, операциями по управлению машинами и аппаратами. Все это происходит в процессе обработки древесины и металла с помощью ручных инструментов и станков, а также при выполнении несложных электромонтажных работ. Предметно-операционная система преподавания позволяет как тщательно «отделывать» отдельные операции, так и изготовлять готовые детали.

Учащиеся приучаются использовать на занятиях по труду знания, полученные на уроках. Например, в VII классе в электромонтажных работах применяют знания, приобретенные на уроках физики по разделу «Электричество». В то же время практическая работа в мастерских способствует лучшему усвоению соответствующих разделов учебных предметов.

Политехническое обучение подростков осуществляется не только в школьных мастерских, подростки проходят производственную практику на промышленных предприятиях, ближе знакомясь с производственными условиями, в ряде школ систематически работая в цехах заводов и фабрик.

Некоторые подростки, работая в мастерских, не получают от этой работы удовлетворения потому, что она плохо организована. В таких случаях они невнимательно слушают инструкции, обнаруживают излишнюю торопливость (желая скорее «отделаться»), необоснованно жалуются на усталость и даже болезненное состояние. Если работа хорошо организована, она очень заинтересовывает подростков. Учащиеся этого возраста,

планируя свой дальнейший трудовой путь, нередко выбирают производственные профессии, ссылаясь на то, что в мастерских завода работать интересно.

В систему политехнического образования подростков входят и практические занятия на школьном учебно-опытном участке, во время которых учащиеся овладевают сельскохозяйственными операциями, связанными с сезонными осенними и весенними работами. Эти занятия позволяют учащимся на практике применить знания, получаемые на уроках ботаники и зоологии. Они на практике узнают биологические особенности роста и созревания растений, приобретают навыки по уходу за ними. Подростки также принимают активное участие в помощи колхозам и совхозам, вовлекаясь тем самым в общественно производительный труд.

В отношении к производственному и сельскохозяйственному труду наблюдаются заметные различия между подростками городских и сельских местностей. Вполне естественно, что у сельских школьников тяга к работе в сельском хозяйстве больше, чем у первых. Но и в городских школах многие подростки предпочитают физический труд на свежем воздухе. Правда, иногда они не обнаруживают прилежания, если работа монотонная. Так, одни и те же подростки, энергично работающие на посадке растений, проявляют небрежность при прополке, работе, кажущейся им скучной. В сельских местностях доставляет удовлетворение подросткам работа по уходу за животными и птицами, требующая большой живости, расторопности, заботы и ласки.

Подростки должны принимать деятельное участие в домашнем труде. Они охотно расчищают снег, переносят тяжести, выполняют доступный им ремонт, менее охотно многие из них (в том числе и девочки) помогают родителям в домашних делах и особенно кулинарии. Если в семье заведен строгий порядок, при котором роль подростков в том, что А. С. Макаренко назвал «домашним хозяйством», определена и если родители не надоедают детям упреками и предъявляют им четкие требования,— в таких случаях пренебрежительного отношения к участию в домашнем хозяйстве у подростков, как правило, не наблюдается.

Обычно подростки любят коллективные формы труда. Они охотно идут на соревнование в труде, легко заражаются трудовым энтузиазмом в коллективе, преимущественно в тех случаях, когда перед коллективом поставлены сложные трудовые задачи, требующие значительных усилий.

Особенно нравится подросткам работать вместе со взрослыми. В этих случаях подросток стремится к тому, чтобы не отстать от взрослых, и получает большое удовольствие, когда взрослые не подчеркивают того, что он еще подросток, и не снижают требований к его работе.

В повести И. И. Ликстанова «Малышок» показано, как производственный труд увлекает подростков, если он целеустремлен, дает возможность проявить инициативу и творчество. Случайно попавший на завод Костя Малышок под влиянием заводской обстановки и старших товарищей — коммунистов и комсомольцев — проявляет энтузиазм и инициативу передового рабочего. Подростки, изображенные в этой повести, полны стремления как можно лучше работать, чтобы иметь право вступить в ряды комсомола.

Психология подростка, ученика ремесленного училища, раскрывается в нескольких художественных произведениях. Так, в повести И. Д. Василенко «Звездочка» учащиеся ремесленного училища должны были для «чудо-машины» изготовить важную деталь — «звездочку», передающую движение от одного вала к другому. Эта работа служила основой для развития у подростков гордости за свой производственный коллектив: «Когда ученики строем возвращались с завода в училище, им пересек путь железнодорожный состав: на платформах стояли новенькие, сверкавшие свежей краской комбайны. И все почувствовали прилив такой гордости, будто плывущие к далеким степным просторам корабли были полностью делом их рук».

В отдельных случаях встречается у подростков отрицательное отношение к труду, но оно наблюдается главным образом у тех подростков, которых в семье воспитывают «белоручками». Нередко в таких семьях родители, неправильно понимая задачу охраны здоровья и воспитания подростков, всячески оберегают их от труда.

Значительное место в жизни подростка занимает общественная работа. Подростки включаются в нее гораздо более сознательно и активно, чем младшие учащиеся. Пионерские и комсомольские организации повышают требования к общественной деятельности подростков. Старшие пионеры охотно выполняют шефскую работу по отношению к младшим товарищам, беря тем самым на себя некоторую ответственность за их учебную успеваемость и поведение. Шефская работа помогает пионерам-подросткам более ответственно относиться к своим обязанностям. Посильное, хотя и трудное, общественное задание привлекает подростка, выполнение его дает ему много радости и морального удовлетворения, повышает его авторитет в коллективе.

Если у младших школьников общественная работа обычно не выходит за рамки класса, то подростки выполняют уже более значительные общественные поручения коллектива всей школы. Стараясь в своей общественной деятельности во всем походить на взрослых, подростки проявляют большой энтузиазм, когда им дают серьезные поручения — оказать помощь колхозам, принять участие в подготовке к выборам. Встречающиеся отдельные случаи уклонения подростков от общественной работы объясняются неумелой организацией этой работы учителями, а в не-

которых случаях неблагоприятным влиянием семьи, когда родители внушают подросткам, что общественная работа отнимает у них время, необходимое для отдыха и занятий. Вот почему так важно обеспечить в воспитании общественной направленности подростка содействие семьи школе.

Огромную роль в воспитательной работе с подростками играет труд в коллективе.

А. С. Макаренко широко использовал труд в своей воспитательной работе с подростками. В труде он ставил интересные, важные цели, предлагал решать трудные, но захватывающие перспективные задачи; во взаимоотношениях с воспитанниками держался серьезного, чуждого всякого «сюсюкания» тона.

При воспитании трудолюбия у подростка надо бороться с разбросанностью его интересов, с «увлечениями» какой-либо деятельностью, отвлекающей от учебных занятий.

Воспитание подростков в труде тесно связано с воспитанием их через коллектив. Педагоги должны широко использовать отмеченную выше потребность учащихся подросткового возраста в коллективе. Родители иногда жалуются, что они не могут влиять на своих детей, так как те мало бывают дома, предпочитая проводить время среди своих сверстников. Наблюдения показывают, что наиболее привязаны подростки к такой семье, члены которой образуют прочный, дружный коллектив.

В педагогической практике Макаренко успешное перевоспитание самых «трудных характеров» происходило одновременно и через труд и через коллектив.

В работе Л. М. Айунц показано, как у подростка общественный долг становится мотивом его учебной и трудовой деятельности. Согласно этой работе, учащиеся V и VI классов общественный долг понимают как обязанности ученика (более полно у шестиклассников, чем у пятиклассников), причем знание о долге не носит обобщенного характера. Многие учащиеся седьмых классов имеют уже обобщенное понятие о долге и умеют практически применять это понятие. У учащихся VIII классов уже подавляющее большинство владеют обобщенным понятием об общественном долге, не ограничивая его ученическими обязанностями.

Говоря о причинах расхождения между пониманием долга и его выполнением, школьники указывают на свою лень, невнимательность, незнание материала прошлых лет, семиклассники при выяснении причин такого расхождения стараются анализировать учебный процесс, недостатки воспитания. Восьмиклассники более систематически излагают комплекс объективных обстоятельств, препятствующих результативности учебно-воспитательной работы.

Проводившиеся в некоторых детских домах и школах наблюдения над семиклассниками показали, как с повышением обще-

ственной мотивировки повышается производительный труд подростков в сельском хозяйстве. Проникаясь сознанием, что работа на земельном участке необходима для удовлетворения материальных потребностей как всего коллектива, так и каждого воспитанника и что она представляет собой известную помощь государству, знакомясь с соседним колхозом, активно выполняя общественные поручения, в том числе оказывая помощь колхозу, подростки стали больше любить сельскохозяйственный труд и лучше работать. С другой стороны, сам производительный труд оказался весьма важным условием для формирования у учащихся VII класса общественного долга как убеждения.

В коллективном труде формируются моральные черты личности подростка. В нашем социалистическом обществе труд является не только экономической категорией, но и категорией нравственной. В труде развиваются такие черты, как честность, деловитость, точность, организаторские способности, чувства товарищества и коллективизма.

Игры подростков.

Игра занимает еще видное место в деятельности подростка, но в этом возрасте она приобретает иные качества и иное значение, чем у детей младшего школьного возраста.

Такие игры, как катание с гор на санках или беганье вперегонки, уже не увлекают подростков, которые считают их играми для «маленьких».

Первое место в играх подростков занимают игры спортивные. Они привлекательны для учащихся данного возраста своей острой и боевой целенаправленностью, борьбой, возможностью проявить свои физические качества (силу, ловкость), а также силу воли.

Подростков (преимущественно младших — учащихся V и VI классов) занимают ролевые или творческие игры, значительно более сложные, чем у младших школьников, например игры-поиски остатков партизанского лагеря, игры-драматизации сюжетов фантастических и приключенческих романов (в «человека-невидимку», в «таинственный остров» и т. п.).

Подростки критически относятся к тем условностям игры, которые охотно принимаются детьми младшего школьного возраста. Об этой разнице в отношениях школьников к игре можно составить ясное представление по следующему отрывку из повести Л. Н. Толстого «Детство»: «Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, из всех сил начали грести, Володя сидел сложа руки и в позе, не имеющей ничего схожего с позой рыболова. Я заметил ему это; но он отвечал, что от того, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем».

В игровой деятельности подростков обычно на первый план выступают смекалка, ориентировка, смелость, соревнование.

Подросток проявляет повышенные требования к точному соблюдению правил игры и к качеству игровой деятельности. Он хочет не просто играть, а овладевать «мастерством» игры, т. е. вырабатывать в игре необходимые для нее навыки, развивать определенные личные качества: сообразительность, изобретательность, настойчивость, выдержку, смелость.

Игры подростков по сравнению с играми младших школьников носят более устойчивый характер. Подростки организуются нередко в более или менее постоянные игровые коллективы с распределением в них определенных ролей, с установлением некоторых традиций, с тенденцией бороться за честь этого коллектива. В связи с этим становится более устойчивым и соревнование в игре. Соревнование спортивных коллективов подростков длится иногда в течение продолжительного времени (например, борьба между футбольными командами подростков на первенство между школами района).

Индивидуальные интересы к различным играм у подростков приобретают известную устойчивость. В этом возрасте довольно отчетливо выделяются любители подвижных или комнатных настольных игр, футболисты или волейболисты, шахматисты и т. п. Некоторым подросткам более нравятся игры строительные, например конструирование.

Увлекаясь игрой, подростки часто не умеют правильно распределить время между играми и учебными занятиями. Чтобы избежать этого, необходим контроль родителей и педагогов за деятельностью подростков, за соблюдением ими строгого режима.

Интересы и идеалы подростков.

Интересы подростка приобретают новые черты по сравнению с интересами младших школьников. Они характеризуются большей определенностью и устойчивостью, чем у учащихся начальной школы. Они более осознанны и более глубоко связаны с личностью подростка, с его избирательным отношением к различным видам деятельности. Вместе с тем интересы становятся более разнообразными, так как круг знаний и жизненный опыт подростков значительно расширился, что дает им возможность большего выбора интересующих областей знания и видов деятельности.

Интересы подростков действенны, подростки проявляют готовность овладеть интересующей их областью знаний.

Чаще всего интересы подростка связаны со стремлением к коллективной деятельности, к общению с товарищами. На почве общих интересов происходит нередко сближение между подростками, возникают дружеские отношения, которые в свою очередь являются источником дальнейшего развития общих интересов.

У лучших советских подростков бо̀льшую широту и глубину приобретают *общественно-политические интересы.* Советский под-

росток проявляет любознательность к ярким фактам политической жизни страны, успехов нашей культуры и международной политики.

Обучение в школе дает большие возможности для развития *учебных интересов* подростка. Основную роль в этом играют новые для него предметы, каждый из которых открывает определенную область знаний, прививает навыки, по-своему связан с общественной практикой и с жизненным опытом подростка. На уроке географии возникает интерес к ознакомлению с природой и народами нашей Родины, с ее неисчислимыми богатствами, с жизнью других стран и других народов; на уроках истории — интерес к прошлому нашей страны, к великим историческим деятелям нашей Родины, к истории других государств; естествознание, химия и физика углубляют интерес к познанию предметов и явлений окружающей действительности, содействуют выработке основ мировоззрения, развивая вместе с тем любовь к наблюдениям, к постановке опытов, интерес к более глубокому изучению действительности.

На возникновение и развитие интереса подростка к той или другой области знания в сильной мере влияют качества преподавания и личность учителя. Не всегда в этом возрасте учащиеся оценивают учебный материал объективно. Иногда подросток прямо указывает на то, что он интересовался каким-то предметом, пока его преподавал один учитель, и перестал интересоваться им, когда этот предмет стал преподавать другой учитель. Уважение и любовь к учителю подростком нередко переносится и на преподаваемый этим учителем предмет.

Большое значение имеют также личные успехи подростка в изучении того или иного предмета. Они как бы окрыляют его, повышают заинтересованность данным предметом, в то время как неудачи могут повлечь за собой, наоборот, заметное снижение интереса. С другой стороны, наблюдаются и такие случаи, когда неудача по тому или иному предмету побуждает подростка «доказать», что она случайна, что он может достигнуть успеха, высокой оценки знаний, и эта борьба за выправление неудач нередко ведет к тому, что интерес к учебному предмету повышается.

Характерным для подростка является, далее, общее значительное расширение и углубление *познавательных интересов*, которые начинают выходить за рамки школьных программ. Развивается интерес к чтению научно-популярной литературы, учащиеся пополняют свои знания и применяют их на практике, активно работая в детских технических кружках, в кружках юных натуралистов и т. п.

Учебные и внеучебные познавательные интересы подростка становятся более дифференцированными, хотя и не достигают еще той степени дифференцированности, которая характерна для юношеского возраста. При этом иногда подросток, увлеченный

одной областью знаний, проявляет некоторое пренебрежение к занятиям по тем учебным предметам, которые его не особенно интересуют. При правильно поставленной учебно-воспитательной работе этого вполне можно избежать, совместив специальный интерес подростка к какому-либо одному предмету с интересом к получению общего образования, которое необходимо любому специалисту.

Велик в этом возрасте *интерес к художественной литературе*. Чтобы удовлетворить его, подросток посещает библиотеки и читальни, берет книги у товарищей, приобретает сам книги. Здесь, как и в области других интересов, подростки проявляют большую активность.

Любимые книги подростка — это те, в которых много действия, захватывающая фабула, борьба, приключения. Подросток любит читать о людях сильной воли, которые ставят перед собой трудные задачи и развивают свои силы в преодолении препятствий, стоящих на их пути. Советский подросток проявляет особый интерес к книгам о подвигах героев Великой Отечественной войны («Молодая гвардия» А. Фадеева, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого), о выдающихся деятелях нашего прошлого, о подростках, показавших примеры отваги и преданности Родине («Белеет парус одинокий» и «Сын полка» В. Катаева, «Мальчик из Уржума» И. Голубевой, «Тимур и его команда» А. Гайдара). Большое место в чтении подростка занимают книги о путешествиях и приключениях исследователей, побеждающих опасности в борьбе с природой, а также книги, рисующие природу и быт людей разных стран (например, «Дерсу Узала» Арсеньева, «Дети капитана Гранта» и другие романы Жюля Верна).

Велик интерес подростков к фантастике. Они любят книги, в которых в художественной форме дается предвидение будущих успехов наук. Ученик VI класса заявляет: «Я люблю читать про то, что будет через сто, через двести, а может быть, и через тысячу лет». Наблюдаются случаи, когда такие книги, где рассказывается о будущем какой-либо области науки, побуждали подростков улучшать свои знания по определенным школьным предметам. Хорошо, что подростки любят читать, однако педагогам надо учитывать и то, что любовь к чтению у подростков может принимать нежелательное направление. Подростки нередко ищут книги, которые им запрещают читать, и это иногда они делают потому, что чтение таких книг связано с преодолением препятствий, запретом, или потому, что под влиянием примера старших приобретают плохой литературный вкус. Ученица VI класса заявила: «Моя тетя, которая очень много читает, достает мне интересные романы Л. Чарской, какими она увлекалась, когда была гимназисткой». Авторитет тети перенесен и на рекомендуемую ею литературу, фабуле которой нельзя отказать в занимательности. Педагог должен руководить

чтением подростков, привлекая их внимание к хорошей и разнообразной, удовлетворяющей их пытливость литературе.

Своеобразие подростка проявляется и в том, как он читает художественную литературу. Интересуясь преимущественно фабулой, динамическим содержанием, он нередко склонен пропускать описания, рассуждения, которые ему кажутся скучными и замедляющими темп развертываемого в книге действия.

Вместе с тем подросток нередко чувствует потребность каким-либо образом воплотить прочитанное в жизнь или хотя бы мысленно поставить себя на место любимых героев.

У подростков, особенно у мальчиков, широко распространен интерес к технике. В то время как дети младшего школьного возраста удовлетворяются обычно конструированием из готовых и условных деталей, подросток предпочитает изготовление реальных вещей, детали которых он любит делать самостоятельно. Работая над конструированием аппаратов, радиоприемников, электродвигателей, моделей планеров и т. п., подросток стремится сконструировать что-то новое.

Вот характерное письмо одного подростка в газету «Пионерская правда»:

«Меня очень интересует электричество. Я люблю мастерить самоделки, действующие при помощи электрического тока. Для начала я собрал батарею из самодельных элементов. Сделал маленький электромоторчик. Недавно я построил небольшую ветроэлектрическую станцию. Динамо-машину для станции я сделал из старого индуктора».

На протяжении подросткового возраста наблюдается последовательное увеличение и углубление технических интересов. Так, по данным одного исследования (М. Г. Давлетшина), в V классе более или менее ярко выраженный интерес к технике встречается у 13% учащихся (среди мальчиков у 22%), соответствующие цифры для VI класса 31% и 61%, для VIII класса 43% и 56%.

Весьма велик у подростков интерес к спорту в его самых разнообразных видах. Мальчики обнаруживают обычно большой интерес к футболу; эта игра привлекает их своей динамикой, возможностью проявить физическую силу и ловкость, инициативу, находчивость.

Значительный интерес вызывают и другие виды спорта — волейбол, хоккей, коньки, лыжи, гребля. Тренировочные походы на лыжах, лыжные эстафеты, состязание конькобежцев — все это привлекает подростков тем, что тренирует столь ценимые ими физические качества и волевые черты личности. Подростки обычно интересуются спортивной жизнью страны, проявляют большую осведомленность в спортивных событиях, в деятельности отдельных спортсменов, горячо обсуждают факты спортивной жизни со своими товарищами, почти всегда «болеют»

за свою любимую команду, торжествуя при ее успехах, и переживают большое огорчение при неудачах.

Интерес к кино свойствен учащимся всех возрастов. Подросток предпочитает смотреть фильмы, руководствуясь теми же соображениями, что и при выборе художественной литературы. Его любимые кинокартины, как и любимые книги, имеют своим сюжетом преодоление препятствий, приключения, жизнь сильных, мужественных, изобретательных людей. Такие картины подростки не прочь посмотреть несколько раз подряд.

Наблюдения показывают, что в ряде случаев интерес к кино приобретает у подростков нездоровый характер.

Подростки иногда выражают настойчивое желание смотреть фильмы, не соответствующие их возрасту, за внешней фабулой фильма не видят его внутреннего содержания, а в некоторых случаях даже одобрительно относятся к отрицательным действиям какого-либо героя фильма, например к проделкам школьника.

Регулирование интереса подростков к кино — дело нелегкое, и здесь было бы бесполезно действовать только одним запретом. Необходимо также работать над воспитанием у них вкуса к содержательным, художественным фильмам.

Широта интересов подростка может повлечь за собой их разбросанность. Этот недостаток связан с широкой, но не всегда организованной любознательностью и активностью подростка.

Так, ученик V класса Слава Б. интересуется очень многим, но его интересы так разнообразны, что о нем можно сказать: «Он интересуется всем и ничем». Эта разбросанность интересов Славы объясняется прежде всего условиями его домашнего воспитания. Родители, по их собственному выражению, «завалили» мальчика игрушками и книгами, начиная с четырехлетнего возраста, водили его часто в театр и кино,— мальчик получал такое количество впечатлений, которое он не мог «переварить». Учителя (особенно в начальной школе) также долго не замечали поверхностности интересов Славы, считая его «всесторонне развитым» учеником, объясняя его невысокую успеваемость тем, что ему в школе «скучно».

По сравнению с учащимися старших классов подростки менее задумываются над *идеалами*, как своего рода образцами в жизни, однако и подростки, в противоположность младшим школьникам, говорят о людях, а иногда и литературных героях, как наилучших для себя образцах, обычно не называя их идеалами.

Когда речь идет о нравственных идеалах, т. е. конкретных носителях высокой нравственности, подростки чаще всего указывают на В. И. Ленина или его сподвижников Ф. Э. Дзержинского, Я. М. Свердлова, на героев Великой Отечественной войны — Александра Матросова, Зою Космодемьянскую, краснодонцев, на Николая Островского и созданный им литературный образ

Павла Корчагина. В ряде случаев образцами нравственного поведения выступают учителя, родители и даже товарищи.

В исследованиях, посвященных идеалам подростков (А. П. Гуркиной, П. И. Размыслова и других), подмечена тенденция у младших подростков брать в качестве идеалов конкретных людей, а у старших, четырнадцати-, пятнадцатилетних подростков, — обобщенные образы.

Согласно исследованию Л. Ю. Дукат, количество детей, имеющих конкретные идеалы, уменьшается (IV класс — 100%, V класс — 90%, VI класс — 94%, VII класс — 80%), а выделение обобщенных черт в образе как идеале, наоборот, из класса в класс повышается (VI класс — 4%, V — 18%, VI — 68%, VII — 80%). Но, как справедливо указывается в работе В. А. Крутецкого и Н. С. Лукина, обобщенные идеалы более характерны для юношеского возраста. Для подростков часто выступает образцом поведение товарища. Этот образец дополняют некоторыми чертами, присущими другим людям. Это — не столько обобщение, сколько внешнее комбинирование. Если даже подростки (особенно младшие) в качестве идеала берут отдельную черту, например смелость, то она у них обычно тесно ассоциируется с конкретным образцом.

Далеко не всегда идеалами подростков являются образцы нравственного поведения, нередко к идеалам подростки относят замечательных изобретателей, писателей, ученых, путешественников, спортсменов, людей талантливых, волевых.

В силу подверженности увлечениям, подростки склонны менять свои идеалы. Так, прочитав интересную книгу про путешествия, подросток мечтает быть, по собственному его выражению, «наподобие» Пржевальского, а через месяц он, в связи с обострением интереса к футболу, заявляет: «Что может быть лучше, как сделаться таким центром нападения!» — и называет фамилию своего любимого футболиста.

Вместе с тем наблюдаются случаи, когда подростки несколько критически относятся к некоторым своим идеалам, не переставая ими увлекаться. Это чаще бывает в тех случаях, когда идеалы берутся из товарищеской среды.

Не следует переоценивать действенное значение идеалов для жизни и труда подростков. Ученица IX класса Лиза П. считает, что лучше человека, чем ее подруга Вера, быть не может, но не подражает этому идеалу, считая, что «дорасти до нее нельзя». Под влиянием правильно поставленного идейно-политического воспитания подростки приучаются контролировать свое поведение идеалами: жить, как учил В. И. Ленин, быть мужественным, как Н. Островский, и т. п.

Постепенно на протяжении подросткового возраста в связи с ростом самосознания и нравственных убеждений идеалы учащихся приобретают бо̀льшую устойчивость, содержательность и большее общественное значение. Подростки начинают строго отли-

чать человека, которого они взяли за идеал во всей его деятельности от людей, признанных ими идеалами в узкой сфере: например шахматистов, товарищей по рыбной ловле и т. п.

Помогая подросткам в выборе лучших образцов для поведения и борясь с извращениями в этой области (например, когда в качестве «идеала» берется развязный и пронырливый товарищ), стремясь, чтобы идеалы подростков были действенными, педагоги не должны навязывать подросткам идеалы, а делать так, чтобы сами подростки подошли к правильному выбору идеала как воплощению своих лучших стремлений.

Педагогам и родителям следует, развивая достаточно широкие интересы у подростков, вместе с тем добиваться того, чтобы эти интересы были упорядочены, чтобы среди них выделялись некоторые основные, стержневые, соответствующие задачам, которые ставит перед учащимися школа, чтобы подростки в своей жизни руководствовались высокими в моральном отношении идеалами.

Эмоциональная жизнь подростка.

Для *эмоциональной жизни* советских подростков, как и для всех наших учащихся, характерны прежде всего их общая жизнерадостность и бодрость. Им чужды состояния подавленности, разочарования в жизни, неуверенности в своем будущем, которые не имеют почвы в окружающей советских подростков действительности.

Условия жизни нашего общества, условия воспитания и обучения советского подростка, широкие возможности развития всех его сил и способностей — все это ведет к тому, что в советских условиях для подростков характерны бодрость и энергичность, неизменно сопровождающие их труд и досуг.

В ряде случаев в подростковом возрасте наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость и своего рода страстность. Подростки часто проявляют большую страстность, например при осуждении плохого поступка своего товарища, и такие эмоции заслуживают поощрения; но иногда их страстность свидетельствует и о неумении сдерживать себя, о слабости самоконтроля. Подросток, например, может с излишней запальчивостью защищать свое мнение, резко выражать недовольство учителем. Все эти недостатки в поведении подростка могут быть устранены, если педагоги, отдавая должную дань самостоятельности подростка, не будут проходить мимо проявлений отрицательных сторон его характера.

Некоторые подростки резко эмоционально реагируют на успех и неуспех в своей работе. Аффективные реакции на неуспех в работе у пятиклассников объясняются многими причинами: повышенная самооценка учащихся, стремление к самоутверждению и вместе с тем недостаточная уверенность в себе и неудовлетворенность своими успехами, психические состояния, вызываемые внутренними конфликтами (исследование М. С. Неймарк).

В чувствах подростка наблюдается нередко неустойчивость и некоторая противоречивость. Один и тот же подросток может показать себя очень чутким и отзывчивым, защищая, например, младших учащихся, помогая старикам и больным, и в то же время он может без всякого повода обидеть маленького, стараться причинить неприятности тому, кто ему почему-либо не нравится. Это связано с повышенной импульсивностью, несдержанностью, от которых не свободны некоторые подростки. Поэтому одной из важнейших задач воспитательной работы с подростками должно быть умелое направление их эмоций, руководство их эмоциональной жизнью.

Моральные чувства советских подростков при условии правильного воспитания в семье и школе характеризуются по сравнению с младшими школьниками бо̀льшей сознательностью и направленностью. Так, чувство долга и ответственности, чувство чести и достоинства, чувство товарищества и дружбы у подростков проявляется не только в сфере личных отношений (например, чувство дружбы к своему ближайшему товарищу), но и в сфере общественной, социальной (например, чувство дружбы к школьникам из стран социалистического лагеря).

Советский подросток — горячий патриот своей Родины, которая вызывает у него чувства, воплощающие в себе и любовь к социалистическому строю, к народу, к лучшим людям нашей страны.

При всем этом нельзя обойти случаев, когда у подростков моральные чувства еще не носят характера вдумчивых и устойчивых нравственных убеждений, которыми подросток руководствуется в жизни. Подросток может восхищаться проявлением чувства долга у героев-бойцов и не испытывать никакого чувства отвращения к случаям нарушения им долга или его товарищами.

Подросток может неохотно выполнять свой долг тогда, когда он сталкивается с не вполне понятными ему запретами, когда педагоги, неумело поощряя самостоятельность подростка, тем самым понижают у него чувство ответственности, уважения к принципам и правилам поведения, к авторитету старших.

Следует также заметить, что подросток иногда склонен сдерживать и даже скрывать проявления своих эмоциональных чувств. Так, слушая выражение одобрения своему высокоморальному поступку, ученик VI класса, переживая радость, маскировал ее, говоря: «Ничего тут необычного нет, а разговоры об этом мне надоели».

Значительные изменения происходят в подростковом возрасте в эстетических чувствах, связанных с восприятием красоты природы и произведений искусства. Чувства подростка по сравнению с чувствами младших школьников более сложны как по своим объектам, так и по переживаниям. Подросток любит бодрую музыку. В пьесах, в кинофильмах он, как уже было сказано,

наиболее чувствует динамику развертывания захватывающего его сюжета и яркие проявления сильных характеров.

Развитию эстетических чувств в подростковом возрасте способствует художественное творчество самого подростка: в рисовании, поэзии, музыке, драматическом искусстве. Редакция «Пионерской правды» получает многочисленные стихотворения, написанные подростками, показывающие большое стремление их к поэтическому творчеству, а во многих случаях значительную, вдумчивую работу над поэтическим стилем. Эти стихотворения говорят и о том, что свои патриотические чувства подростки стараются выразить в поэтических образах.

Вместе с тем надо отметить, что формирование более определенных и устойчивых эстетических вкусов и потребностей и общий значительный подъем эстетической культуры чаще наблюдаются уже не в подростковом, а в более позднем — юношеском возрасте.

Подросток в коллективе.

У подростков сильно развито *чувство коллективизма* и товарищества. Подросток живет жизнью своего коллектива: гордится им, дорожит его честью. Подростки осознают себя членами не только классного и пионерского, но и более широкого школьного коллектива, изменяется и организационная форма классного коллектива, в котором выделяется актив.

В работе К. И. Мельниковой показано, что уже для пятиклассников большую остроту приобретает повышение требовательности коллектива, чтобы коллектив жил и развивался под воздействием не только единоличных требований классного руководителя, но и требований коллектива, осознавшего их необходимость и не идущего на их снижение.

Наибольшим уважением у советских подростков пользуются школьники, которые являются хорошими товарищами, общественниками. Одной из лучших черт человека, по мнению подростков, является товарищество, верность в дружбе.

Подросток значительно более чутко и сознательно, чем младший школьник, относится к общественному мнению коллектива. Он считается с ним, дорожит им и руководствуется им в своем поведении. Поэтому, например, суровая критика подростка в стенной газете, являющейся выражением общественного мнения, рассматривается им нередко как своего рода наказание, налагаемое коллективом.

В повести А. Прилежаевой «Семиклассницы» организация дружного, работоспособного коллектива, имеющего свое общественное мнение, в значительной мере помогла преодолеть девочкам некоторые их недостатки: болтливость, частые ссоры, неуместную шаловливость.

В другой повести того же автора («С тобой товарищи») показан дружный ученический коллектив подростков, в котором отражаются законы, присущие нашему социалистическому обще-

ству. Ученик VII класса Костя Гладков в этой повести говорит: «Люди все делают вместе — воюют, учатся, строят. Если кто-нибудь отделится, этот человек всегда очень несчастен. Ему скучно, тяжело без товарищей, он не добьется победы».

Основанием для сближения подростков друг с другом, для более близких товарищеских отношений и дружбы между ними чаще всего является общность интересов, объединение их в какой-либо общей им всем деятельности, особенно когда она захватывает их, связана с решением интересных задач, требующих совместных усилий и общественной инициативы. На этой основе происходит сближение как подростков, обучающихся в одном и том же классе или входящих в один и тот же пионерский отряд, в один и тот же кружок, так и тех, кто связан друг с другом более узкими интересами: к технике, футболу, собиранию марок и т. п. Нередко сближение подростков происходит, например, на почве интереса к шахматам, а впоследствии перерастает в дружбу и охватывает все стороны жизни друзей.

Товарищеские отношения в подростковом возрасте значительно более стойки, чем у учащегося начальной школы, они характеризуются большой силой и более ярко выражены. Случаи непостоянства в дружбе у подростков объясняются не легкомысленным отношением к ней, а большой требовательностью к другу, которая в отдельных случаях ведет даже к чрезмерной придирчивости и неудовлетворенности силой дружбы товарища или теми качествами личности, которые обнаружил друг.

Сознательность подростка в дружбе проявляется и в понимании общественного значения дружбы, в предъявлении определенных требований к друзьям. «Измену» друга подросток склонен рассматривать как низкий поступок, а у детей младшего возраста «смена друга» происходит иногда совсем незаметно.

Чувства товарищества и дружбы могут иногда принимать и нежелательные формы, заключающиеся в том, что в некоторых случаях подростки начинают противопоставлять свою особую «товарищескую мораль» общим принципам и правилам поведения в школе, не понимая, что долг ученика и друга требует довести до сведения учителя и класса плохой поступок товарища.

Руководящая роль в развитии коллективизма у подростков, в формировании классных коллективов учащихся принадлежит учителю. Педагог, сам обладающий широкой общественной направленностью, являющийся умелым организатором, учитывающим стремление подростков к инициативе и самостоятельности и тактично это стремление регулирующий, сможет создать хороший школьный коллектив подростков, в котором не будет места ни вредным группировкам, ни ложно понятому чувству товарищества, ни какому бы то ни было противопоставлению коллектива подростков учителю, школе.

Огромную роль в углублении и расширении товарищеских

чувств подростков играет пионерская организация. Она закладывает идейно-политические основы товарищеских взаимоотношений. Ее правильно поставленная работа открывает широкие возможности новых форм коллективной деятельности, новых форм общения подростков друг с другом. Работа пионерских отрядов и дружин часто служит основой для спайки подростков в живой, интересной деятельности, глубоко отвечающей запросам этого возраста.

Некоторые зарубежные психологи говорят об «индивидуализме» подростков. Жизнь и деятельность советских подростков, получивших хорошее воспитание в семье и школе, показывает, что таковой «тенденции к индивидуализму» в этом возрасте нет. Встречающиеся у наших подростков проявления эгоизма, невнимания к интересам коллектива порождаются неправильным воспитанием, неразумным подавлением самостоятельности и инициативы подростков или понижением к ним требований как к членам ученического коллектива.

Обычно индивидуализм отдельных подростков находит у товарищей суровое осуждение и изживается включением индивидуалистически настроенного подростка в активную общественную работу.

Учителям надо предупреждать такие случаи, когда подросток, не удовлетворенный своим положением в коллективе, не завоевавший в нем должного авторитета, старается занять в коллективе «заметное» место, руководствуясь мелочным тщеславием, иногда даже стремясь заинтересовать товарищей дезорганизаторскими предложениями, фиглярством и т. п. Большое значение для предупреждения и борьбы с такими случаями имеет организация общественного мнения в классе, осуждающего подобные формы завоевания «авторитета». В других случаях у подростков возникает желание отдалиться от коллектива, но это обычно бывает ненадолго, так как длительное одиночество плохо переносится подростком, и он от этого состояния старается поскорее избавиться.

Самосознание, самооценка, развитие мировоззрения и потребность в самовоспитании у подростка.

В связи с расширением жизненного опыта, ростом стремления к самостоятельности и самоутверждению, включением в более широкие общественные отношения подростки уже требовательно относятся к себе: к своей деятельности и своей личности. В этом возрасте возникает более высокий уровень самосознания по сравнению с младшими школьниками, появляется потребность в самовоспитании. Некоторые данные (Т. В. Драгуновой) говорят об интересе подростков к своему внутреннему миру и духовному облику других людей. Действительно, по сравнению с младшими школьниками подростки проявляют большее внимание к самоанализу, однако эта черта более свойственна учащимся старшего школьного возраста — ранней юности.

С педагогической точки зрения очень важно, чтобы воспитатель знал отношение подростка к проводимой педагогической работе и правильно ее оценивал. В работе А. П. Архипова значение учета «внутренней позиции» подростка для успеха в его воспитании проиллюстрировано на одном вопросе: как добиться того, чтобы подросток сам признал свои отрицательные поступки, приняв решение изменить свое поведение и тем самым свою внутреннюю позицию.

Говоря о самосознании и самопознании подростков, следует заметить, что подростки далеко не всегда правильно понимают себя и других людей. Психологические исследования (работа А. П. Гуркиной) показали, что учащиеся V—VI классов слабо разбираются в нравственных качествах и особенно в тех чертах характера, которые выражают отношение человека к самому себе (например, скромность), или характеризуют поведение, направленность личности. Прогресс в осознании нравственных качеств учащимися V—VII классов заключается: а) в расширении круга сознаваемых в другом человеке нравственных качеств с последовательным все большим знакомством с внутренними, ранее недоступными пониманию, сторонами личности; б) в стремлении к более обобщенному рассмотрению качеств личности характеризуемого человека; в) в росте самостоятельных оценок личности; г) во все более частых тенденциях относить качества личности другого человека к собственной личности и на этой основе формировать устойчивые нравственно-психологические идеалы.

При изучении формирования самосознания и самооценки у подростков (исследование Г. А. Собиевой) выяснилось, что их суждения о других людях более самостоятельны, конкретны и содержательны, чем о себе, но вместе с тем часто подростки не видят за отдельными действиями и поступками человека черты его характера и тем более личность человека в целом.

Человек не может понять и оценить самого себя без сравнения с другими людьми; поэтому и самооценка у подростков неразрывно связана с оценкой ими своих товарищей, литературных героев, а также своих идеалов как высших образцов личности, по которым подростки оценивают и свою личность.

Часто развитие самосознания у подростков начинается с анализа отдельных фактов поведения, отдельных поступков, которые заставляют обращать внимание на черты личности как собственные, так и товарищей.

Так, например, ученик VII класса «нечаянно» сказал грубость учителю истории, которого он любил. За этим последовало раскаяние, заверение в том, что ничего подобного не повторится и, наконец, раздумье над своим поведением, над недостатком выдержки, неумением «держать себя в руках».

Исходным пунктом для развития самосознания у подростка могут быть и такие события, которые оказывают огромное влия-

ние на всю последующую жизнь. Студент педагогического института пишет, вспоминая свои подростковые годы: «Когда в VII классе меня принимали в Ленинский комсомол, я должен был со всей критичностью посмотреть, что я собой представляю, и стараться во всех отношениях быть лучше и чище».

Анализируя качества собственной личности, подростки склонны в первую очередь выделять те из них, в которых выражается отношение к своим обязанностям, к тем или другим видам деятельности. Обычно преобладает выделение качеств личности, связанных с учебной деятельностью: усидчивости, внимательности на уроках, аккуратного выполнения домашних заданий, серьезной подготовки к урокам и т. п.

Во вторую очередь подростки выделяют качества, связанные с их взаимоотношениями с другими людьми, с коллективом: умение дружно жить с коллективом, товарищескую помощь, вежливость, отсутствие скрытности, готовность поделиться всем и т. п. Часто подростки указывают на отрицательные качества, мешающие им установить хорошие отношения с окружающими: вспыльчивость, обидчивость.

Значительно меньше подростки выделяют общие качества, характеризующие личность и поведение человека, такие, например, как чувство долга, настойчивость, выдержка и т. п. Исключение составляют такие волевые черты характера, как смелость, мужество, доблесть, пользующиеся в данном возрасте особым уважением.

В работе Е. А. Ивановой установлены три уровня самокритичности подростков. На высшем уровне стоят подростки с тенденцией всегда быть самокритичными. На низшем уровне — подростки с весьма слабой самокритичностью. Большинство подростков относится к среднему уровню: их самокритика носит избирательный характер (т. е. в одних случаях они самокритичны, а в других нет), неустойчива и недейственна: резко осуждая себя за какой-либо поступок, подросток может не исправиться и этот поступок повторить. Следует заметить, что самооценка у подростков не всегда бывает объективной.

Многие подростки более критически относятся к другим, чем к самим себе. Например, они иногда видят и осуждают грубость или скрытность товарищей, не замечая этих же недостатков у себя.

В подростковом возрасте обострена боязнь прослыть «слабым», несамостоятельным, т. е. обладающим теми чертами, которые позволяют сомневаться в том, что подросток уже не «маленький».

Большое значение для формирования правильной самооценки подростков имеет трудовая деятельность. В исследовании Л. Г. Подоляк учащиеся V—VII классов должны были сами оценить свои трудовые умения и навыки, свои способности к работе в мастерских и те качества личности, которые проявля-

ются и формируются в труде. Выяснилось, что в труде расширяется сфера самопознания подростков и меняется самый характер самооценки: постепенно от оценки себя применительно лишь к одному, отдельному виду деятельности подростки переходят к оценке своих качеств по отношению к двум-трем видам деятельности и, наконец, к общей самооценке. Среди важнейших условий правильной самооценки подростков в исследовании указываются: умение анализировать качественную сторону своей трудовой деятельности и оценивать ее результаты, сравнивать свою работу с работой товарищей, оценка труда подростков учителем.

Большое значение в развитии у подростков самосознания и желания работать над собой имеет формирование чувства чести как одного из важнейших мотивов поведения.

В связи с усвоением такого учебного материала, который дает учащимся знание закономерностей природы и общественной жизни, в связи с расширением кругозора путем внеклассного чтения, а также с ростом самосознания у подростков формируется мировоззрение, развивается потребность не столько в выработке системы взглядов на действительность, сколько в желании получить ответы на отдельные интересующие их мировоззренческие вопросы. Подростки более интересуются теми вопросами мировоззрения, которые кажутся им особенно трудными, требующими «поломать голову» («Как произошел мир?», «Существуют ли живые существа на других планетах и похожи ли они на людей?» и т. п.), или же решение которых поможет им практически («Кого можно назвать настоящим другом?», «Всякий ли может быть героем?» и т. п.).

Возросшая по сравнению с учащимися младшего школьного возраста сознательность вызывает у подростков потребность в самовоспитании. В исследовании Н. С. Лукина показано, как учителям удавалось бороться с такой отрицательной чертой учащихся, как слабая выдержка. Для этого они обучали подростков ряду приемов самовоспитания: самоубеждению, самоприказу, самозапрещению и многим другим. Предоставленные себе, подростки, однако, далеко не всегда идут по правильному пути самовоспитания, иногда следуя отрицательным примерам или же подвергая себя «закалке» с помощью таких упражнений, которые приносят только вред для их здоровья (например, ложатся без пальто в снег и т. п.).

Черты характера подростка и их формирование.

Повышенные требования, предъявляемые к учению и труду подростков, усиление их личной ответственности в семье и школе вызывают заметное развитие *характера* подростков и прежде всего его *волевых черт*.

У подростка особым уважением пользуются волевые люди. Он особенно ценит у человека такие черты, как решительность, смелость, инициативу, мужество. Воспитание воли он нередко рассматривает как одну из своих важнейших задач.

Правда, подросток не всегда правильно понимает волевые черты. Он, например, может иногда не увидеть различия между упрямством и настойчивостью, лихачество и озорство принять за смелость, а совершение необдуманных поступков — за решительность. Не всегда также подросток правильно разбирается и в том, в каком соотношении находятся самостоятельность и дисциплинированность, активность и выдержка, смелость и осторожность. Однако при хорошо организованной воспитательной работе учитель дает учащимся все нужные разъяснения и приводит примеры подлинных волевых качеств людей. Благодаря этому подросток может избежать ошибок в понимании волевых черт личности человека.

У подростка значительно более, чем у младших школьников, развиты такие качества воли, как решительность, смелость, самостоятельность, инициативность. Он не любит тратить время на раздумье и колебания, а быстро переходит к делу. Подросток старается всюду, где это возможно, проявлять смелость и часто даже предпочитает опасные и рискованные и нередко недопустимые обстоятельства более спокойным.

Трижды Герой Советского Союза Иван Кожедуб пишет в своей книге «Служу Родине», вспоминая свои подростковые годы: «Была у нас и такая игра — кто дольше продержится под водой. Сидишь на дне, а ребята на берегу ведут счет. Зубы стиснешь, зажмуришься, в землю вцепишься, пока в висках не застучит. Только когда совсем невмоготу станет — вылезаешь».

Советский подросток стремится быть самостоятельным и инициативным, он охотно поддерживает инициативу товарищей. Тимуровское движение, так удачно отвечающее лучшим запросам подростков, как раз и является одним из ярких выражений инициативы подросткового возраста. Коллектив тимуровцев ставил перед собой ответственную и патриотическую задачу: помогать семьям бойцов-фронтовиков; сочетая выполнение этой задачи с элементами увлекательной игры, подростки воспитывали у себя наблюдательность, ориентировку, сообразительность, свою неиссякаемую инициативу они подчиняли патриотическому долгу.

Широкое распространение этого движения в нашей стране показало, как плодотворно может быть направлена активность советского подростка, если она находит свое приложение в интересной и ответственной деятельности.

Если подросток живо интересуется каким-либо делом, осознал его смысл, он обнаруживает обычно и необходимые для выполнения его черты организованности, воли: выдержку, умение владеть собой, внутреннюю собранность и подтянутость. Именно эти черты характеризовали наших подростков, когда в дни войны им приходилось выполнять ответственные поручения, участвовать в работе разведчиков, партизан, помогать взрослым в тылу.

Проявления недисциплинированности подростков часто объясняются неблагоприятными условиями семейного воспитания: безнадзорностью в семье, отсутствием единой воспитательной линии у родителей, «заласканностью», избалованностью, неправильным пониманием родителями своих детей.

С ростом сознания, движимый чувством патриотизма, вдохновленный живыми примерами лучших советских людей, подросток проявляет черты большой стойкости воли, настойчивость, выносливость, мужество. Многочисленные примеры героизма подростков в Великую Отечественную войну ярко свидетельствуют о их большой стойкости.

Значительное развитие волевых качеств, наблюдающееся у многих подростков, не исключает отдельных проявлений недостатков воли, которые обычно вызываются слабо поставленной педагогической работой в семье или школе. В этих случаях у подростков наблюдаются недостаток выдержки, нетерпеливость, резкость, несдержанность. А проделки и шалости подростков являются часто выражением лишь неразумной смелости, поисков рискованных и опасных положений там, где, наоборот, требуются осторожность и сдержанность. Стремление подростка быть самостоятельным, походить на взрослых при недостатке педагогического руководства и контроля может иногда вызвать появление таких отрицательных привычек, заимствованных подростками от некоторых взрослых, как употребление грубых выражений, курение и т. п. Нередко у подростков наблюдаются проявления так называемого *негативизма,* т. е. тенденции не поступать так, как требует дисциплина в школе и семье, или даже поступать наперекор требованиям педагогов. Такой негативизм вызывается иногда недостаточным уважением к подростку, когда, например, от него требуется только беспрекословное послушание во всем, или излишней опекой над подростком, которая стесняет его самостоятельность, иногда неверно взятым назидательным тоном учителя и, наконец, тяжелыми семейными условиями, когда, например, один из родителей уходит из семьи.

Проявления *грубости* чаще наблюдаются у детей подросткового возраста. Эта грубость обычно имеет более внешний характер (грубость манер, речи), но иногда она является и более глубокой, как выражение неуважения к взрослым или товарищам, нечуткости и эгоизма. Грубость подростков далеко не всегда устойчивая черта их характера, чаще она временное психическое состояние, возникающее при определенных ситуациях. Так, один и тот же подросток может быть груб с родителями и мягок в обращении с товарищами. Грубость подростков надо объяснять неправильным направлением их стремления к самостоятельности, к самоутверждению, в значительной мере связанным и с неправильным семейным воспитанием.

Все отрицательные черты поведения и характера, наблюдаемые у некоторых подростков, не являются неизбежными особен-

ностями детей этого возраста. Если некоторые недостатки характера, например грубость, чаще встречаются в подростковом возрасте, то это объясняется прежде всего неумением воспитателей правильно подойти к подросткам, неумением применять к ним соответствующие педагогические воздействия.

Выбор профессии подростками. В жизненном самоопределении подростков важнейшую роль играет умение своевременно найти свое призвание.

Найти свое призвание, как разъясняет М. И. Калинин в своей речи к учащимся восьмых — десятых классов школ Бауманского района г. Москвы, означает точно определить свое место в социалистическом строительстве и в совершенстве овладеть избранным делом своей жизни. Этим подчеркивается общественное значение избираемого труда и необходимость работы над выработкой профессионального мастерства.

У нас, в противоположность капиталистическим странам, выбор профессии не закабаляет человека на всю жизнь, что нередко означает остановку в его культурном росте и профессиональном совершенствовании, а допускает овладение несколькими специальностями, переход от одной квалифицированной работы на другую на основе широкого политехнического образования.

Советское государство регулирует дело подготовки и распределения кадров, что не препятствует, а помогает советской молодежи выбирать такую профессию, в которой можно было бы наилучшим образом проявить и развить свои силы и способности и показать на деле выполнение своего общественного долга.

Многие учащиеся еще в начальных классах школы выбирают профессии, но чаще всего этот выбор мало основателен и даже наивен. Так, учащиеся IV класса среди выбираемых ими профессий называют: «изобретателя такой ракеты, чтобы долететь до Марса и узнать, какие там живут люди», «балетной танцовщицы не хуже Г. Улановой», «рабочего-изобретателя», «садовода наподобие Мичурина». Профессиональные интересы младших школьников слабо мотивированы и неустойчивы.

До перестройки школы вопрос о выборе профессии возникал главным образом перед учащимися, оканчивающими десятилетнюю школу. В настоящее время этот вопрос со всей жизненной необходимостью ставится перед учащимися, оканчивающими восьмилетнюю политехническую школу. Будущих восьмиклассников, конечно, нельзя сравнивать с восьмиклассниками, обучавшимися в школах в прошлые годы, для которых выбор профессии, как правило, не являлся актуальным и к решению которого они не были подготовлены.

Материалы обследования в 1959 г. 36 школ Москвы показывают, что 20% восьмиклассников совсем не думали о своем последующем трудовом пути или же, думая на эту тему, не пришли к определенному решению. Это понятно, так как этим учащимся предстоит оканчивать школу-десятилетку без овладения

производственной специальностью. У них есть еще время для жизненного самоопределения.

Теперь учащиеся, оканчивающие восемь классов, имеют перед собой несколько перспектив. Одна основная — получить производственную квалификацию, обучаясь в I—XI классах школы, где обучение предметам сочетается с производственным обучением. Вторая перспектива — идти непосредственно работать на завод, в колхоз или совхоз, на транспорт, одновременно заканчивая свое образование без отрыва от производства.

Третья перспектива — обучение в техникумах: медицинском, агрономическом, авиационном и т. п. Весьма немногие дети будут получать специальное образование в области искусства, науки, а некоторые в виде исключения поступают на работу, не продолжая образования.

Восьмиклассники должны выбирать профессию, учитывая государственные потребности, а также свои личные интересы и способности.

Упомянутое выше обследование интересов московских восьмиклассников позволило установить некоторые тенденции этих учащихся в выборе профессии.

32% восьмиклассников (38% мальчиков и 25% девочек) выбрали производственные профессии. Особенно примечательно то, что 21% учащихся желают идти на фабрики и заводы в качестве рабочих, а 11%, т. е. почти вдвое меньше, предполагают по окончании школы продолжать образование для получения квалификации техников и инженеров. Этот результат сильно отличается от данных, полученных в 20-х, 30-х и 40-х годах, когда учащиеся только в единичных случаях выбирали рабочие профессии. Немало учащихся, желающих быть рабочими, планируют после известного рабочего стажа повысить свою квалификацию, поступив в техникум или высшее учебное заведение, но стремление идти на производство остается в силе.

Как и следовало ожидать, ничтожное число московских восьмиклассников предпочитает профессии, связанные с сельским хозяйством (по данным обследования всего 2%). Несомненно, что московские школьники мало знают сельское хозяйство, недостаточно работали на земле, в редких случаях имеют родителей, специалистов по сельскому хозяйству,— все это достаточные основания, чтобы учащиеся предпочли сельскохозяйственным профессиям другие. Материалы аналогичных обследований учащихся в школах сельских местностей дают другие результаты, там тяга к сельскому хозяйству значительна.

Обратило на себя внимание при обследовании восьмиклассников незначительное число учащихся, выбравших педагогическую профессию (6%), причем, за единственным исключением, все это — девочки. Врачами хотят быть 13% восьмиклассников, и здесь разница между мальчиками и девочками существенная (1% и 18%).

Если в целом выбор профессии восьмиклассниками соответствует государственным потребностям в распределении кадров, то в отношении профессий врача и педагога имеется расхождение. Едва ли можно согласиться с тем, чтобы медицинские и педагогические кадры целиком состояли из женщин.

Указывая *мотивы выбора профессии*, восьмиклассники отмечали их общественное значение, роль для расширения своего кругозора, для воспитания желательных качеств личности, интересность самой работы. Довольно большое число восьмиклассников (37% из тех, кто мотивировал свой выбор профессии) указывало на свою подготовленность к выбираемой профессии, на свой опыт некоторой работы в избираемой области, на наличие соответствующих умений и знаний.

Обследование показало, что связь между выбором профессии и выбором любимого школьного предмета недостаточна. Если учащиеся, предпочитающие в качестве любимого предмета машиноведение, в большинстве случаев хотят быть производственниками, и увлекающиеся анатомией и физиологией больше хотят быть врачами, то нет соответствия между интересом к литературе, истории, физике и профессиональным самоопределением.

Получая в школе знания и умения по разным предметам, обучаясь труду в школьных мастерских и на пришкольном участке, наблюдая за работой при посещении фабрик и колхозов, читая и слушая рассказы о профессиях, беседуя с квалифицированными представителями различных профессий, учащиеся найдут основания для разумного выбора профессии, занимаясь которой они с наибольшей эффективностью применят свои знания, умения и способности.

Гораздо более сложная проблема — *выбор производственной специальности*. Каждая профессия предъявляет свои требования к личности рабочего.

Возьмем для примера профессию слесаря-инструментальщика, выполняющего чертежно-измерительные, ударные и нажимные операции. Для успешного выполнения этих операций требуются глазомер, пространственные представления, ударная меткость, координация движений. Для этой профессии необходима и достаточная мускульная сила, поэтому к ручной обработке металла не допускаются учащиеся физически слаборазвитые или с хроническими заболеваниями сердца и легких.

Требования к физической силе значительно меньшие в профессиях станочных: токаря и фрезеровщика, но здесь более нужны технические способности (анализ и синтез технических приспособлений). При работе на автоматах и полуавтоматах, когда обслуживается одновременно несколько станков, большую роль играют организационные моменты, наблюдательность.

За исключением больных и физически слабых, все, оканчивающие восемь классов, имеют возможность научиться любой производственной специальности, но в зависимости от своих

индивидуальных способностей одни приобретут эту специальность легче и скорее, другие — медленнее и труднее. Наблюдались, например, случаи, когда молодые рабочие с трудом переключались со слесарной работы на работу фрезеровщика, требующую не только технических, но и в некоторой мере математических способностей, которые в той или другой мере имеются у всех учащихся, но в процессе школьного обучения развились по-разному.

Требования, предъявляемые разными сельскохозяйственными профессиями, не изучены. Некоторые учащиеся с основанием выбирают сельскохозяйственные профессии, мотивируя тем, что они полезны для здоровья, так как работать надо на свежем воздухе в хороших климатических условиях, но надо знать, что многие сельскохозяйственные специальности требуют физической силы и выносливости, и поэтому учащимся, желающим работать в области сельскохозяйственного производства, следует выбирать специальность по силам.

При выборе работы в области искусства решающую роль играют соответствующие способности, которые должны определяться специалистами.

Огромное, если не решающее, значение при выборе профессии имеет глубокий интерес, выражающийся в готовности затратить необходимые усилия для успешной работы в интересующей области. Такой интерес в большой мере в состоянии преодолеть то, что называется «неспособностью» к работе, кроме, конечно, тех случаев, когда «неспособность» означает непригодность с точки зрения состояния здоровья или отсутствие задатков в таких специальных областях, как, например, музыка.

Учащиеся VIII класса должны в своей школе получить от педагогов необходимую помощь в правильном выборе профессии. Учителя рассказывают школьникам о различных специальностях и о путях овладения профессиями. Например, на уроках химии учащиеся получают знания о труде рабочих химической промышленности. Для выбора производственной специальности особое значение имеют занятия по труду, на которых имеется возможность как бы попробовать свои силы на разных работах. К внеклассным мероприятиям по профессиональной ориентации учащихся относятся специальные беседы, проводимые педагогами, родителями, шефами и приглашаемыми специалистами, выступления перед учащимися бывших питомцев школы, экскурсии на фабрики и заводы, в совхозы и колхозы, на ремонтно-технические станции, подбор в библиотеках и читальнях литературы (в том числе газетных и журнальных вырезок) о профессиях.

Учащиеся, естественно, обращаются за советами в выборе профессии к своим педагогам, которые их наблюдали на протяжении многих лет и могут дать более объективную характеристику, чем сами учащиеся, их способности к той или другой профессии, оценить серьезность их интереса к профессии, помочь

им при трудовом самоопределении сочетать личные интересы с общественными.

При осуществлении в школе политехнического обучения общие мероприятия, способствующие правильному выбору профессии учащимися, становятся более целенаправленными и действенными, вооружая учащихся знаниями, умениями и навыками, помогающими понять требования к рабочему современного производства.

Учет возрастных особенностей при воспитании подростка.

Некоторые педагоги и родители называют подростковый возраст «трудным» для обучения и воспитания. Каждый школьный возраст представляет свои трудности для учебно-воспитательной работы, имеются они в работе с подростками.

Прежде всего личность подростка более сложна и противоречива, чем ученика начальной школы.

Один и тот же подросток может удивлять взрослых зрелостью, вдумчивостью своих суждений и в то же время неожиданно проявлять детскую наивность и непосредственность. Писательница Елена Кононенко правдиво охарактеризовала сложность и противоречивость подросткового возраста: «Человек уже не ребенок, хотя подчас ходит в коротких штанах и охотно заглядывается на витрины игрушек. И человек еще не юноша, хотя уже дерзает критически мыслить, строит планы своего будущего и тревожно краснеет, когда мать или школьный врач приказывают ему раздеться донага».

Как переходный, подростковый возраст является тем жизненным этапом, когда особенно бурно, динамично развитие, когда все в личности, находящейся на «перекрестном» пути, бурлит, и потому в ней так много неустойчивости, как будто бы она постоянно занята пробой своих сил в разных направлениях.

«Новое» у подростка не без труда пробивает себе путь через «старое», и не всегда новые черты, как например стремление к самостоятельности, носят желательный характер. Не всегда также следует отрицательно относиться к проявлениям у подростка «детскости», например к особой ласковости и нежности в обращении с родителями, встречающейся у отдельных подростков.

Противоречивость и известная неустойчивость личности подростка создают трудности для ее понимания. Нередко родители признаются, говоря о своих детях, ставших подростками: «мы перестали их понимать», «наш сын стал неузнаваем». Подобного рода высказывания встречаются и у педагогов, имевших возможность наблюдать детей на протяжении как младшего, так и среднего школьного возраста.

Признавая сложность и противоречивость подростков, вместе с тем нельзя сделать того вывода, что в с е подростки таковы.

Сложность и противоречивость в психическом развитии зависят в большей мере от условий жизни, в которых развивается личность подростка.

Ученик VI класса Миша А.— образцовый по дисциплине ученик в школе, а дома он ведет себя очень плохо и доставляет много неприятностей своим родителям. Противоречивость характера и поведения Миши — результат разного воспитания его в школе и семье. Его товарищ Ваня З. не имеет ярко выраженных противоречивых черт, так как общее направление его воспитания дома и в школе — одно и то же, при котором шероховатости его характера постепенно сглаживаются.

Встречаются две противоположные ошибки родителей и учителей в понимании психологии подростка. Иногда недооценивается рост его сознательности, целеустремленной активности, высокого уважения к волевым чертам характера и стремлениям проявить себя в интересной и вместе с тем требующей усилий и борьбы деятельности. Считая своего сына или свою дочь, обучающихся в V или VI классе, еще «маленькими», оберегая их от таких «рискованных» занятий, как, например, лыжные походы, надоедая им частыми однообразными поучениями, родители тем самым не учитывают потребностей, глубоко присущих подросткам, оставляя неиспользованными богатые возможности развития многих положительных черт, свойственных ребенку этого возраста.

Некоторые педагоги недоброжелательно относятся к подросткам, которые любят задавать вопросы, делают критические замечания, страстно защищают свои мнения. Эти педагоги не понимают возросшей потребности подростка в самостоятельности и активности и вместо того, чтобы направлять и регулировать, стараются всячески ограничивать, «осаживать». «Ты лучше исправил бы поскорей двойку по геометрии, чем философствовать»,— замечает классная руководительница семикласснику, обратившемуся к ней с вопросом, почему некоторые «великие люди плохо учились в школе».

Встречается и другая ошибка в понимании подростка: такая переоценка их возможностей, при которой подростки находят повод злоупотреблять выраженным к ним доверием, пренебрежительно относятся к авторитету родителей и учителей, проявляют негативизм и упрямство. «Я установил со своими учениками товарищеские отношения,— заявляет классный руководитель VII класса,— я понимаю, что семиклассники— народ зрелый и надо уважать их». На деле «товарищеские отношения» этого классного руководителя с «зрелыми» подростками вылились в то, что они за глаза называли его «Димкой» и в лучшем случае «Вадимом», третировали, мало уважали его.

Ученица VII класса Люся Н. говорит: «В семье меня никто не воспитывает, я сама себя воспитываю. Папа и мама во всем мне доверяют, знают, что я не ребенок». Эта ученица отличается

самомнением, развязностью, склонностью к чтению пикантной литературы, у нее много упрямства и своеволия.

Существует у педагогов и родителей *неправильное понимание роли биологических факторов в развитии подростка.* Здесь также встречаются два противоположных односторонних, а потому и ошибочных взгляда.

Согласно одному взгляду половое созревание подростка считается важнейшим фактором их развития и притом таким, который почти не допускает педагогического вмешательства. «Все дело в том, что Женя К. из девочки превращается в девушку,— говорит об ученице VI класса учительница,— против природы не пойдешь». Родители иногда тоже склонны половое развитие их детей рассматривать как что-то роковое и обязательно отрицательное. Некоторые родители, когда замечают у своих детей подросткового возраста признаки нового отношения к товарищам другого пола, проявления ухаживания и особой симпатии, называют все это «бедой», с которой они бессильны бороться.

Другие родители недооценивают роль биологического фактора в психическом развитии подростка. Отец семиклассника, заметивший, что сын начинает «заглядываться» на одну ученицу, называет его чувство «дурью». Педагоги, видящие временные изменения в успеваемости и поведении подростков, когда им говорят, что эти подростки тяжело переживают переходный возраст, заявляют: «Это лишь в капиталистических странах подростки сексуальны, а у нас переходный возраст никаких драм не дает». В этих словах чувствуется «биологический нигилизм», недооценка биологических условий психического развития, которые, как выше говорилось, совсем не обязательно создают кризисы и драмы, но все же весомы и при неблагоприятных условиях могут приводить к тяжелым переживаниям, а иногда и опрометчивым действиям.

Недостаточно понимают педагоги и особенно родители изменение условий школьного обучения, когда учащиеся переходят в V класс, где преподает не один, а несколько учителей и где перед учащимися возникает много трудностей. Не случайно из так называемых «отличников» IV класса не больше 50—60% сохраняют эту успеваемость и в V классе, и сравнительно редки случаи, когда ученик при переходе в V класс повышает свою успеваемость.

Из недостатков в понимании характерных особенностей подросткового возраста возникают и недостатки в отношении к подросткам, в обращении с ними.

А. С. Макаренко умел в этом обращении сочетать требовательность с уважением. Если исходить из одной требовательности к подростку, то он, не получивший удовлетворения своей потребности в активности, самостоятельности и инициативе, будет только формально выполнять требования или же как-нибудь

обходить их. Если исходить из одного уважения к подростку, то вместо положительных черт характера можно воспитать у него отрицательные: вместо настойчивости — упрямство, вместо самостоятельности и инициативы — развязность и оригинальничание, вместо выдержки — негативизм и замкнутость. Макаренко в своей педагогической работе никогда не допускал по отношению к подросткам панибратства, такого тона, при котором ослабевала бы незыблемость требований и авторитета воспитателя.

Для противоречивых и не всегда устойчивых подростков особенно важно соблюдение единого, неколеблющегося направления воспитания. Подростки замечают, когда родители и педагоги как бы экспериментируют над ними, пробуя то более мягкие, то более строгие меры воздействия, и иронизируют над этими экспериментами, которые они склонны расценивать как выражение педагогической растерянности.

Весьма велико влияние личного авторитета воспитателя на подростка. Авторитет воспитателя имеет большое значение для учащихся всех возрастов. Но его влияние наиболее сильно сказывается в воспитательной работе с учащимися подросткового возраста.

Склонные вообще к критике, подростки иногда критикуют своих учителей, подмечают их ошибки и недостатки. К тому же у подростков имеется опасение за уважительное отношение к учителям вызвать у товарищей обвинение в подхалимстве. Нередко в силу своей возбудимости и упрямства подростки конфликтуют с учителями. Все это свидетельствует о том, что подростки не всегда испытывают чувства уважения и благодарности к учителям, но, если педагог стал для них авторитетом, они будут полны к нему преданности и уважения.

Школьники подросткового возраста прежде всего ценят в педагоге знатока, мастера своего дела. «То, что мы называем высокой квалификацией: уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе — вот что увлекает ребят в наибольшей степени» [1],— писал А. С. Макаренко. Вместе с тем это должен быть твердый, волевой человек. Даже во внешнем облике учителя подростков в первую очередь привлекает его подтянутость как отражение его внутренней силы, собранности. У требовательных педагогов подростки, как правило, не проявляют расхлябанности, недисциплинированности, грубости.

То, что сказано о значении для подростков личного авторитета учителя, полностью относится и к авторитету родителей, в котором кровно заинтересована школа. Родители часто теряют возможность руководства своими детьми подросткового возраста только потому, что подростки предъявляют уже более высокие требования к авторитету своих родителей. Пока дети учились

[1] А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 176.

в первых классах школы, они не ставили перед собой вопроса, что собой представляет их отец или мать, в подростковом же возрасте этот вопрос в той или другой форме начинает ставиться. Подростки временами остро переживают своеобразный внутренний разлад между любовью к родителям, столь естественной и необходимой, и невысокой, а иногда и совсем отрицательной, оценкой отдельных поступков или черт личности своих родителей.

Конечно, надо требовать от подростков уважения к родителям, но отцу и матери трудно воздействовать на своих детей подросткового возраста, если они сами показывают им дурной пример. Невыдержанность, нервозность, крикливость, непоследовательность в действиях родителей у одних подростков вызывают в их собственном поведении те же черты, у других, наоборот, появляется при этом стремление противопоставить себя родителям, возникает отрицательное к ним отношение. Один из подростков с достаточным основанием сказал о своей матери: «Я не знаю, почему моя мама не займется каким-нибудь серьезным делом». А. С. Макаренко, говоря о разной форме работы воспитателей, делает ценное замечание о том, что воспитатель должен избегать простого пребывания на глазах у ребят без всякого дела и без всякого интереса к ним. Это указание вполне относится как к учителям, так и к родителям.

Если подростки в своей семье видят положительные примеры трудовой и общественной деятельности, если их родители живо интересуются воспитанием своих детей, не подавляя, но регулируя их самостоятельность и инициативу, то имеется налицо одно из самых существенных условий для воспитания у подростков лучших черт советского человека.

Работа по идейно-политическому воспитанию подростков в школе, в пионерской организации, в семье по своим методам должна отвечать запросам этого возраста. Действенное влияние оказывает на подростков яркий, увлекательный материал, удовлетворяющий их любознательность, интересы, побуждающие их проявить творчество и инициативу.

Беседы, проводимые с подростками, эффективны лишь в том случае, если они не являются сухими поучениями, имеющими характер педантичных нотаций, а увлекательными рассказами о жизни, труде и борьбе мужественных, целеустремленных людей, привлекающих подростков и вызывающих у них желание подражать этим людям.

Огромную роль в формировании патриотической направленности подростков играют встречи с передовыми людьми труда, науки и искусства, путешествия с целью изучения родного края, живое и деятельное ознакомление с богатством культуры нашей страны.

При проведении идейно-политической работы с подростками весьма важно основываться на их собственной активности.

Подросткам должна быть предоставлена полная возможность не только слушать и читать, но и действовать: самостоятельно собирать материал, читать доклады, участвовать в экскурсиях.

Надо объединять подростков около того или другого конкретного дела, имеющего идейно-политическое значение.

Очень важно в воспитательной работе с подростками регулировать, организовать их интересы, способствуя тем самым развитию целеустремленности и борясь с так часто встречающейся в этом возрасте разбросанностью интересов.

А. С. Макаренко, ставя перед своими воспитанниками боевые цели, для достижения которых надо было много потратить труда, тем самым хорошо организовывал как сознание, так и деятельность подростков. Наблюдения в школах показывают, что даже самые нерадивые в учении подростки проявляют большую активность, когда включаются в интересную работу. Во время войны воспитанники подросткового возраста подмосковных детских домов, плохо успевавшие в школе, обнаруживали большой энтузиазм и прилежание, когда им надо было включиться в работы, направленные на удовлетворение насущных хозяйственных потребностей детского дома, или когда трудились над собиранием лома, лекарственных растений и т. п. для нужд нашей армии.

При условии удовлетворения потребности подростка в самостоятельности и инициативе учебные интересы станут у него стержневыми.

«Я в школе по-настоящему люблю только физику»,— заявляет ученик VI класса и далее дает объяснение: «Разве можно не любить физику, когда у П. И. (учительницы) на уроках всегда работаешь, участвуешь в опытах, решаешь задачи, получаешь ответы на интересные вопросы».

Если классный руководитель, работающий с подростками, хочет поднять их трудоспособность, он всегда должен перед классным коллективом ставить конкретные и большие задачи. Студент, вспоминая свои подростковые годы, говорит: «Когда меня научили бороться за учебу и дисциплину, я стал лучше учиться и лучше вести себя... Слова: «выполняйте свой долг учеников» мало на нас действовали, гораздо более эффективны были призывы к коллективной борьбе за учебу».

Чем более активен подросток на уроке, тем лучше он работает на этом уроке, получая от него удовлетворение. Подростки иногда не любят сидеть на уроке и слушать объяснения учителя, но любят работать на уроке, применяя свою активность.

Привлекая подростков к учению и труду, с тем чтобы они стали сферами основных интересов подростков, педагоги должны без педантизма и с уважением относиться и к другим интересам подростков, особенно свойственным этому возрасту, не подавляя, а регулируя эти интересы.

Возьмем для примера интерес подростков к чтению и спорту. Как сказано было выше, подростки предпочитают фабульную увлекательную литературу, где много приключений. Никогда не следует о с у ж д а т ь чтение такой литературы, противопоставляя ей, например, литературу классическую или советскую художественную. Надо для проявления интереса подростков к классической литературе раскрывать ее жизненное значение, показывать, как она помогает лучше понимать жизнь и лучше действовать. Что касается советской литературы, то следует пожелать, чтобы книги, предназначенные для подростков, были достаточно насыщены динамикой действия. Подростки не без основания критикуют некоторые произведения за то, что там с первых страниц известно, чем все кончится, за их унылую назидательность.

Подростки иногда не читают, а «глотают» книги, не обнаруживая при этом должной вдумчивости. Для борьбы с таким непродуктивным чтением полезно так беседовать о прочитанном, чтобы можно было кое о чем поспорить, чтобы подростки могли на деле убедиться, как важно внимательно и вдумчиво читать для суждения о книге.

Большинство подростков проявляет «бурный» интерес к спорту. Встречаются иногда у педагогов и родителей «косые взгляды» на этот интерес. Действительно, нередко подростки так увлекаются спортом, что учебные интересы отступают на второй план, или же, занимаясь спортом, они не выполняют элементарных гигиенических требований. В таких случаях воспитатели должны ввести спортивные интересы подростков в известные границы, но никогда не позволяя себе пренебрежительно отзываться о спорте, о болельщиках и т. п. Наоборот, тех подростков, которые, имея возможность заниматься физической культурой и спортом, не проявляют к ним интереса, надо вовлекать в эти занятия, прививать к ним вкус, внося в них тот дух соревнования, который так нравится подросткам.

Меры воспитательного воздействия на подростков должны применяться с учетом особенностей этого возраста.

Слова убеждения и разъяснения не воспринимаются подростками, если носят характер педантичного назидания и запретов. На подростков не действуют ни «жалобные» слова, как они выражаются, ни «лекции» по поводу их поведения. Когда родители или учителя для воздействия на подростков говорят, например, что надо уважать труд родителей или учителей, которые тратят много сил на воспитание детей, то в лучшем случае у подростков возникнет чувство жалости к своим воспитателям, редко гармонирующее с чувством уважения. Не такими поучениями, а приведением фактов, которые действуют смягчающим образом на подростков, воспитывается у них чуткость. Называя длинные разъяснения и убеждения «лекциями», подростки хотят сказать, что этот способ воздействия на них неэффективен: прослушают без особого интереса «лекцию» и будут вести себя, как вели

ранее. А. С. Макаренко не пользовался ни жалобными словами, ни «лекциями» по отношению к подросткам.

Несколько проникновенных слов, характеризующих конкретные факты, производят на подростков большее действие, чем длинные поучения. Один пятиклассник что-то в школе набедокурил. Матери его это скоро стало известно. Придя домой, подросток ожидал, что мать его будет бранить, но она молчала. За обедом мальчик не выдержал и сказал: «Когда же ты, мама, начнешь меня ругать». Мать на это ответила: «Мне еще нужно, Костя, время, чтобы я поверила, что ты мог так поступить». Сын, далеко не слезливый, заплакал. Это были хорошие слезы — несколько слов матери нашли путь к его сердцу и послужили действенным побуждением к раскаянию и к исправлению.

Надо умело использовать для подростков жизненные или литературные примеры. Когда подросткам в качестве примера классная руководительница указала лучшую ученицу, они хором запротестовали: «Таня — воображалка, мы совсем не хотим быть такими». Лучше показать им наглядно отдельные положительные действия и поступки товарищей. Вместо того чтобы говорить: «Подражайте Тане», надо сказать «Умейте работать так организованно, как Таня, у которой время не проходит даром, и она успевает и отлично учиться и хорошо использовать свободное время». Очень осторожно надо пользоваться отрицательными примерами, которые могут вызвать у подростков озлобление, недружелюбное отношение, грубые насмешки над товарищами.

Литературные примеры подростки иногда считают для себя неприменимыми. Например, о краснодонцах, как своего рода идеальных примерах беззаветной преданности делу, подростки говорили так: «Мы все их почитаем как героев, но куда нам до них, да и где мы будем показывать свое мужество?» Подростки должны знать, что подражание лучшим литературным героям не есть копирование их, так как условия жизни у всех разные, надо полюбить лучшие качества этих героев, чтобы, воспитывая их у себя, применять в своей деятельности.

Для имеющих склонность к самостоятельности подростков большое значение имеет такой режим дня и быта, который организовал бы их жизнь, но так, чтобы излишняя регламентация не была бы назойливой и стеснительной. Ни в каком другом школьном возрасте, как в подростковом, не важна так организация внеклассной деятельности школьников. Подростки имеют возможность культурно отдыхать, участвуя в интересующих их школьных кружках, посещая хорошо организованные библиотеки и читальные залы, участвуя в физкультурных и спортивных состязаниях, занимаясь в Домах и Дворцах пионеров. Рекомендуя тот или другой вид внеклассного культурного отдыха, подросткам не следует его навязывать, чтобы не вызвать к нему вместо интереса отвращение. Надо стремиться к тому, чтобы подростки

сами выбирали те формы культурного отдыха, которые, по мнению их воспитателей, для них особенно полезны. Необходимо следить за тем, как часто подростки посещают кино. Подростки склонны некоторые картины смотреть дважды подряд, часто смотрят телевизор, даже предпочитают смотреть картины, не рекомендуемые детям до 16 лет. Такие картины могут оказать плохое влияние на подростков, в частности на обострение их интересов к сексуальным вопросам. Здесь, как и в других случаях, запрет на подростков не всегда действует и родители поступают правильно, когда, не желая вредить своим детям, выключают телевизор, отказавшись смотреть эти картины.

Особенно большую роль во внешкольной деятельности подростка играет пионерская организация. В работе пионерского отряда и дружины вырабатываются коммунистическая идейность, преданность Родине, трудолюбие, чувство товарищества и коллективизма, настойчивость, ловкость, смелость и другие черты личности. Но эта работа должна быть увлекательной и разнообразной, соответствующей запросам подросткового возраста. Беседы с подростками после пребывания в пионерских лагерях показали, что отношение подростков к жизни в лагере весьма различно в прямой зависимости от организованности и интересности этой жизни, от умелого сочетания в ней необходимой деловитости и развлекательности.

3. ПСИХОЛОГИЯ УЧАЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Условия развития в ранней юности.

Примерно от 15 до 18—19 лет начинается новый период психического развития, который можно назвать старшим школьным возрастом, но не связывая его обязательно с обучением и воспитанием в старших классах одиннадцатилетней школы.

Старший школьный возраст — возраст учащихся IX—XI классов. Правильно также называть этот период жизни *ранней юностью,* так как в этом возрасте своеобразно переплетаются черты детского и подросткового возрастов с чертами, присущими молодежи и отчасти взрослым; рядом с чертами, свойственными юношескому возрасту, нередко выступают черты других возрастных этапов, особенно подросткового, причем эта борьба старого и нового принимает самые разнообразные формы.

Физическое развитие старших школьников приближается к физическому развитию взрослых. У большинства юношей и девушек в рассматриваемый возрастной период половое созревание уже заканчивается. В связи с этим замедляется темп их роста, относительно увеличивается объем груди, нарастает мышечная сила и повышается физическая работоспособность. Нервные клетки коры головного мозга уже сформировались, но их функциональное развитие продолжается. Все это — благоприятные данные физического развития.

Вместе с тем в эти годы наблюдается еще некоторое повышение чувствительности как сосудисто-сердечной, так и нервной системы (центральной и периферической) ко всякого рода внешним воздействиям. При недостаточном внимании к здоровью юношей и девушек именно в ранней юности могут возникнуть, например, специфические для этого возраста сердечные заболевания (так называемые «юношеские пороки сердца») и неврозы.

Следует также заметить, что у некоторых учащихся половое развитие запаздывает и оно происходит уже в период старшего школьного возраста. Запоздалое половое созревание в некоторых случаях означает одновременно и его ускоренное протекание, оно может иногда сопровождаться у юношей и девушек тревогой, когда учащиеся, запоздавшие в своем половом развитии, сравнивают себя с товарищами; иногда же встречаются случаи как бы отставания в физическом развитии — старшеклассники выглядят как подростки. О таких учащихся старших классов учителя говорят: «У них еще много мальчишеского».

К 16—18 годам учащиеся оканчивают среднюю школу. Это своего рода подведение итогов как для учителя, так и для школьника. Вдумчивый учитель, проверяя свою педагогическую работу, часто сравнивает своих учеников, видит их маленькими, полными еще «дошкольных» впечатлений детьми, впервые переступающими порог школы, а в настоящее время ставшими юношами и девушками, почти уже взрослыми, ставящими перед педагогами трудные вопросы мировоззрения, готовящими доклады на такие темы, как «Каким должен быть настоящий друг» или «Моральный облик молодого советского человека», выбирающими свой дальнейший жизненный путь.

Обучение юношей и девушек в IX—XI классах школы, тесно связанное с производством, дает им право на получение определенной профессиональной квалификации того или другого разряда. Работая на фабриках и заводах, старшеклассники участвуют в реальных производственных отношениях, вникают в работу коллектива и обогащаются знаниями о современном производстве, его техническом оборудовании, организации труда, особенностях технических процессов. Все это имеет существенное влияние на личность учащихся и прежде всего на их трудовую направленность.

«Важнейшим фактором воспитания учащихся был и остается общественно полезный труд. В соединении обучения и трудового воспитания смысл осуществленной партией по инициативе Н. С. Хрущева перестройки школы. Теперь все видят, сколь своевременным был Закон об укреплении связи школы с жизнью. Труд широко вошел в жизнь школы. Хорошо, в частности, зарекомендовали себя ученические производственные бригады в селах Ставрополья, Украины и ряде других мест. Конкретнее стали знания учащихся. Молодежь со средним

образованием, как правило, охотно идет в сферу материального производства. Многие вчерашние школьники стали передовиками труда»[1].

Некоторые юноши и девушки получают специальное образование в техникумах или же в вечерних школах, работая на производстве.

Каким бы способом ни осуществлялось обучение молодежи профессиональному труду, оно дает такую производственную закалку, которая имеет большое значение для их дальнейшего трудового пути и для всестороннего развития молодежи[2].

Значение ранней юности как этапа жизненного пути человека весьма велико.

Старшие учащиеся обычно в школе занимают наиболее ответственное положение и приобретают известный авторитет у младших школьников и отчасти у подростков. Учителя в своей работе в старших классах в большей мере опираются на возросшую у старших школьников сознательность и самостоятельность.

В семье юноши и девушки занимают более ответственное положение, чем подростки. Если подростки хотят казаться у себя дома более взрослыми, то юноши и девушки фактически имеют дома многие права и обязанности взрослых, принимая нередко деятельное участие в обсуждении домашних вопросов, заменяя родителей в воспитании младших братьев и сестер.

В ранней юности происходят значительные события в жизни советской молодежи. Наши юноши и девушки приобретают право голосования в Советы депутатов трудящихся, получают паспорт, оформляют свои гражданские права.

В этом возрасте многие пионеры становятся комсомольцами. Если данный жизненный период называется ранней юностью, то его вправе также называть и ранним комсомольским возрастом.

Вступление в комсомол, этот передовой отряд советской молодежи, резерв партии, является для учащихся одной из самых важных жизненных вех. Многие комсомольцы являются пионервожатыми в младших и средних классах и тем самым выполняют ответственные обязанности воспитателей.

Это возраст по преимуществу *формирования мировоззрения, самосознания, характера* и *жизненного самоопределения человека*, устремленности в будущее; возраст своеобразной романтики и мечтательности, но не оторванной у советской молодежи от жизни, а стремящейся улучшить ее; возраст *повышенной*

---

[1] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии. Доклад на Пленуме Центрального Комитета КПСС 18 июня 1963 года, Госполитиздат, М., 1963, стр. 54—55.

[2] Дальнейшее изложение психологии ранней юности будет основано на материалах изучения старших школьников — по психологии молодых рабочих и учащихся техникумов научных данных почти не имеется.

потребности в творчестве, пробуждения новых чувств и среди них *первой любви,* оставляющей яркий след в жизни человека.

Хотя в старших классах учащиеся становятся взрослыми, необходимо сохранить у молодежи лучшие черты, свойственные юношескому возрасту. М. И. Калинин, обращаясь к работникам государственных трудовых резервов, предупреждал их, чтобы они не превращали учащихся раньше времени во взрослых, не выхолащивали у них «все, что присуще юношеству». «Надо, чтобы их не сделали скучными, раньше времени старающимися быть взрослыми людьми».

В общественных условиях жизни людей Советского Союза юность имеет особое значение. В Советском Союзе при правильных условиях воспитания молодость души сохраняется у человека до старости. Юношеский задор и энтузиазм можно увидеть в трудовых дерзаниях передовиков труда — рабочих и колхозников и у маститых советских ученых.

Наши учителя призваны воспитывать у старших школьников лучшие черты, свойственные юности, и так, чтобы они сохранились на всю жизнь.

Особенности учебной деятельности и умственного развития старшего школьника.

Учебная деятельность школьников старших классов становится особенно ответственной в связи с перспективой окончания школы, получения аттестата зрелости и подготовкой к поступлению на работу или в специальное учебное заведение.

На основании опроса московских учащихся можно сделать вывод, что учебным занятиям в классе и дома старшие школьники посвящают в большинстве случаев 10—11 часов, а иногда и 12—13 часов. В конце четверти, перед экзаменами и особенно во время экзаменов учебная работа у юношей и девушек занимает особенно много времени.

Учение и труд в этом возрасте становятся в центре жизненных *интересов* учащихся. Характерно с этой стороны высказывание десятиклассницы: «Я много думаю о подготовке к будущей работе. От того, с каким итогом знаний и умений я выйду из школы, зависит моя будущность, и прежде всего разрешится вопрос, смогу ли я успешно работать».

Учащиеся старших классов нашей школы еще более, чем подростки, отдают себе отчет в том общественном значении, которое имеет успешное окончание школы. Они глубже, чем подростки, связывают свою успеваемость с выполнением долга перед Родиной, лучше сознают значение для нашей страны образованных, культурных людей, квалифицированных кадров и выражают готовность принадлежать именно к таким кадрам.

Строго говоря, только в старших классах интерес к учебному предмету перерастает в интерес к науке, которую данный учебный предмет представляет. Юношам и девушкам известно о су-

ществовании как отдельных наук, так и более широких отраслей знаний, а также известно, что каждая наука представляет собой систему понятий. Учащиеся отдают себе отчет в том, что изучение учебного предмета является лишь началом овладения научной дисциплиной. Они могут уже сознательно проявлять свой интерес к той или другой науке, к науке вообще, и этот интерес становится одним из существенных для молодежи мотивов их учебной деятельности.

Учащиеся старших классов в своей заинтересованности учением руководствуются и другими мотивами: желанием доставить удовольствие родителям или другим близким людям, выполнить обещание, данное другу, иногда самолюбием или честолюбием. Но такого рода мотивы у более сознательных учащихся присоединяются к основным и не заслоняют господствующего интереса к выбираемой трудовой деятельности, сопровождаемого стремлением получить надлежащую к ней подготовку.

Встречаются у старших школьников случаи недостаточно сознательного отношения к учебным занятиям. Так, одна ученица IX класса несправедливо считала, что учительница истории относится к ней предвзято, снижает ей отметки, и на этом основании решила бросить занятия по истории. Было бы правильнее ей принять более здравое решение: доказать учительнице, что вполне способна учиться на «пятерки». Ученик IX класса в течение целого полугодия отвлекался от учебной работы драматическим кружком, в котором он имел большой успех. Он думал в это время, что его «артистический талант» важнее успеваемости в школе, и это убеждение поддерживалось у мальчика родственником-артистом.

Подобные случаи можно предотвратить, если школа учит юношей и девушек принципиальности, сознательной целеустремленности и ответственности.

Общий интерес к учению совмещается у старших школьников с довольно отчетливо выраженным *избирательным* и притом устойчивым *отношением к учебным предметам*. Одни учащиеся больше интересуются физикой, другие увлекаются литературой, третьи получают наибольшее удовлетворение от занятий биологией. Не ограничиваясь изучением учебника, последние читают труды И. В. Мичурина, интересуются новаторскими опытами Т. С. Мальцева, охотно работают на школьном учебно-опытном участке, в колхозе, помогают в ремонте сельскохозяйственного инвентаря.

В старших классах можно выделить два типа учащихся: с равномерно распределенными учебными интересами и с ярко выраженными интересами к одной науке или к нескольким наукам. В качестве примера второго типа можно взять ученика IX класса Олега Т., любимыми предметами которого являются физика и математика, это активный участник математического кружка, мечтающий работать в области точной механики и не

обнаруживающий никакой склонности заниматься гуманитарными предметами, по которым учится лишь на тройки.

Старшие школьники еще более, чем младшие и подростки, проявляют привязанность и любовь к своей школе, которую они скоро должны оставить. Славная партизанка, Герой Советского Союза Евгения Руднева писала в своем дневнике: «Я уверена, что студенческая жизнь не менее интересна, чем ученическая, и я стремлюсь к ней, неизведанной. Расставаться же со старой жизнью жалко (да, жалко!) не от страха перед будущей — нет!— а оттого, что школа оставила по себе только хорошие воспоминания. Я люблю школу». Именно старшие учащиеся часто принимают решение и по окончании школы поддерживать с ней живую связь. По примеру московской школы № 110 в настоящее время все более закрепляется традиция: в определенный день собираются в родной школе ее бывшие учащиеся, чтобы встретиться со своими прежними школьными товарищами и учителями, вспомнить школьные годы и поделиться впечатлениями о своей трудовой жизни.

Учебные занятия в старших классах школы предъявляют высокие требования учащимся в усвоении учебного материала, в умении самостоятельно и творчески работать над сочинениями и докладами. В школах многие кружки для учащихся старших классов перерастают в добровольные ученические научные общества («Юный математик», «Юный техник» и т. п.). В этих обществах участвуют подростки и старшеклассники.

Сложность, многообразие и ответственность учебных занятий в старших классах побуждают учащихся тщательно организовывать свой труд, самостоятельно планируя свои занятия, рассчитывая время, осуществляя самоконтроль, используя, а иногда и придумывая более эффективные методы и приемы работы, рационально ведя записи, умело черпая материал по заданной теме из разных книг. Плохая успеваемость отдельных учащихся старших классов нередко объясняется тем, что они не обращают внимания на организацию своих домашних занятий и теряются, не умея их хорошо планировать.

Вместе с успехами молодежи в учебной деятельности у нее замечается *большой прогресс* в умственном развитии, в умственной работоспособности, которые развивают культуру не только ума, но и личности в целом, культуру ее эмоциональных и волевых качеств.

Усвоение учебных предметов в старших классах школы, а также занятия в кружках требуют значительного развития *наблюдательности*. В юношеском возрасте наблюдения становятся более целенаправленными и систематичными, находятся в большей мере, чем наблюдения подростков, под регулирующим влиянием второй сигнальной системы, от которой неотделимо специфически человеческое словесное или речевое мышление. Работая в химической лаборатории, в физическом кабинете, над литера-

турными текстами, в школьных мастерских, учащиеся старших классов проявляют в своих наблюдениях в значительно большей мере, чем подростки, целенаправленность, выдержанность, способность к длительному и нередко напряженному вниманию.

Значительно глубже, чем подростками, постигается учащимися старших классов ценность эксперимента, в связи с чем повышается не только их интерес, но и умение ставить и проводить самостоятельные лабораторные работы. Экспериментирование как активное вмешательство в развитие изучаемого явления весьма соответствует духу творческой пытливости и изобретательства, свойственному нашим юношам и девушкам.

Успехи в наблюдении учащихся старших классов невозможны без руководства со стороны учителей. Необходимо приучать учащихся не разбрасываться в своих наблюдениях, а всегда их подчинять поставленной задаче, не спешить с выводами, пока не накопится достаточно фактического материала, и вместе с тем, по выражению И. П. Павлова, «не оставаться у поверхности фактов». Большая роль в развитии наблюдательности учащихся принадлежит навыкам, необходимым при выполнении практических и лабораторных работ.

Бо́льшая по сравнению с подростками зрелость сказывается и в работе *памяти* у учащихся юношеского возраста.

Механическое заучивание в этом возрасте является уже редким исключением, но если оно в отдельных случаях оказывается необходимым (например, при точном заучивании терминов, когда им нельзя дать словесного объяснения или объяснять с помощью наглядных средств), то у юношей и девушек, в отличие от многих подростков, не вызовет уже протеста.

Стараясь лучше понять заучиваемый материал, учащиеся старших классов приучаются обращать внимание на основную тему текста, намечать его план, выделять существенные мысли, намечать опорные пункты для запоминания, связывать новый материал с уже имеющимися у них знаниями и жизненным опытом, пользоваться такими приемами, как подчеркивание, записи, составление схем и конспектов. Все это означает повышение уровня системности вырабатываемых в юношеском возрасте временных связей.

Вместе с тем наблюдаются у учащихся старших классов и некоторые свойственные этому возрасту недостатки в заучивании. Так, юноши и девушки еще более, чем подростки, не любят при подготовке уроков проверять себя, рассказывая «вслух». «Я не первоклассник,— заявляет ученик IX класса,— чтобы «бубнить» то, что читаю по учебнику». Встречаются также случаи недооценки при усвоении материала повторений, а также пренебрежение к соблюдению элементарных гигиенических условий, как, например, чтение заучиваемого учебного материала лежа, привычка засиживаться до ночи, вместо того чтобы готовить уроки

пораньше утром. Поэтому важное значение имеет воспитание у учащихся старших классов сознательного отношения к режиму, к выполнению гигиенических требований, для чего необходима и большая работа с родителями.

Мышление у юношей и девушек по сравнению с подростками отличается большей организованностью, последовательностью и основательностью. Организованность их мышления прежде всего выражается в умении связывать различные разделы учебного предмета в стройную систему знаний, в понимании соотношения более общих и частных разделов, в правильной классификации фактов и понятий. Как в устных ответах, так и в сочинениях, в докладах старших школьников реже встречаются случайные и неожиданные переходы, мысль направляется более внутренними, чем внешними связями, которыми довольно часто пользуются подростки. Основательность мышления сказывается в отчетливом различении тезисов и доказательств, достоверного и только вероятного или возможного, в продумывании своих суждений и достаточно критическом к ним отношении, что требует системности в образовании временных связей и правильной взаимосвязи первой и второй сигнальных систем.

В связи с общим умственным развитием, и в том числе с расширением умственного кругозора, у молодежи появляется бо́льшая глубина мысли: выделение в предметах существенного, понимание основной причины явления, связывание частных вопросов с крупными темами мировоззрения.

Молодежь проявляет *живость ума,* которая зависит от многих причин, в том числе и от типа нервной деятельности, и выражается в способности остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в материале, необходимом для ее решения, в догадливости, находчивости. Высоко ценит молодежь и *проницательный ум*, обладая которым человек за видимыми фактами находит более глубокие, скрытые причины, чувствует новое, умеет предвидеть, строит смелые гипотезы. Молодежь предпочитает таких учителей, которые в своем объяснении учебного материала не ограничиваются пределами учебника, умеют ответить на «трудные» вопросы и ими заинтересовать учащихся.

В неразрывной связи с мышлением развивается и *речь* учащихся старших классов. Значительно обогащается словарь учащихся новыми научными терминами, повышается умение оперировать в речи сложными предложениями, речь становится более выразительной и точной. В своих устных выступлениях, а также в письменных работах старшие школьники стремятся найти лучшую литературную форму, нередко чувствуя неудовлетворенность выражением своих мыслей, но в ряде случаев они склонны увлечься внешней красивостью речи и вносят в нее излишнюю эмоциональность.

В юношеском возрасте сильно развивается *воображение,* причем у юношей и девушек оно более, чем у подростков,

контролируется, создаваемые ими образы при всей их эмоциональной насыщенности не отрываются от действительности.

С помощью воссоздающего воображения учащиеся старших классов на уроках истории более целенаправленно и с бо́льшим самоконтролем «переносятся» в другие эпохи, представляя быт, право, материальную культуру этих эпох; на уроках географии наглядно представляют природу и людей разных стран; при изучении литературы мысленно ставят себя на место литературных деятелей (например, участниками горячих схваток «западников» и «славянофилов») и литературных героев; на занятиях по математике и физике комбинируют образы пространственных форм и отношений при изучении трехмерных предметов по плоскостным чертежам.

В исследовании А. Я. Дудецкого, посвященном воссоздающему воображению у учащихся IX классов, подчеркнуто, что образы воображения у этих учащихся характеризуются в отличие от представлений памяти своей резкой индивидуальностью, или обилием изолированных признаков, или же, наоборот, отражением только общего в описании без отчетливого и определенного его детализирования. Труднейшим этапом процесса воссоздания образа явилось синтезирование различных признаков в целостный образ, которое облегчается при опоре на зрительную наглядность.

Опора на наглядный материал нужна юношам и девушкам, чтобы не вносить в воссоздающее воображение излишнего субъективизма, но при условии, чтобы учащиеся не только запоминали иллюстрации, но и в о с с о з д а в а л и образы на основании словесного описания. В одном опыте было предложено учащимся IX класса дать описание внешнего облика Наташи Ростовой из романа «Война и мир», причем одна группа испытуемых предварительно рассматривала иллюстрации, а другая не рассматривала. Характерно, что учащиеся, видевшие иллюстрации, на которых Наташа была изображена очень красивой девушкой, при описании подчеркивали ее красоту, а не видевшие иллюстраций, в общем давая живое, конкретное и планомерное описание, указывали, согласно замечаниям Л. Н. Толстого, что Наташа не была красавицей. Они вспоминали слова из романа (передавая их своими словами): «Худое и бледное лицо Наташи было более чем некрасиво,— оно было страшно. Но князь Андрей не видел этого лица, он увидел смеющиеся глаза, которые были прекрасны». Таким образом, для того чтобы овладеть художественным образом, учащимся надо было сочетать разумное использование наглядного материала с самостоятельной работой по формированию образа на основе описания.

Характерно, что некоторые юноши и девушки, воссоздавая литературный образ, сознательно привносят в него кое-что согласно своему желанию. Так, в упомянутом опыте некоторые

учащиеся заявили: «А все-таки мы Наташу будем считать красивой, она д о л ж н а быть красивой».

Воссоздающее воображение участвует во всех видах творческой деятельности молодежи, которая в этом возрасте очень многообразна. В литературном творчестве старших школьников преобладающей формой являются стихотворения, по преимуществу лирические, реже — басни и баллады; юноши и девушки пишут также очерки, рассказы, гораздо реже повести, романы и драматические произведения. В литературных произведениях молодежи тематика охватывает как наиболее интересующие события из жизни страны, школы, коллектива, так и более интимные переживания, но в обоих случаях с преобладанием лирического фона. Наблюдающаяся некоторая тенденция уменьшения художественно-литературной продукции старших школьников в IX и особенно в X классе объясняется как увеличением учебной нагрузки по мере приближения к окончанию школы, так и развитием более критического и осторожного отношения к своему творчеству.

Некоторые юноши и девушки пробуют свои силы в творчестве художественно-изобразительном, в музыке, в театре, причем иногда замечается нежелательная разбросанность творческих исканий молодежи, стремление, прежде чем окончить одно дело, браться за другое.

В этом возрасте наблюдаются отдельные факты недостаточно контролируемой, оторванной от жизни работы воображения, что связано с возникающим иногда нежеланием заниматься повседневной, «будничной» работой, а также с той повышенной эмоциональностью, при которой воображение оказывается в плену у изменчивого, капризного настроения.

Большое место в условиях умственного развития юношей и девушек занимает *чтение*, один из излюбленных видов их досуга и одна из главных форм их работы над собой. Чтение в этом возрасте преследует разные цели, но особенно преобладает чтение с целью осмысливания жизни, для получения ответов на глубоко волнующие вопросы. Живая и действенная поучительность книги без педантичности и излишней назидательности — вот что привлекает молодежь. Вместе с тем юноши и девушки ищут в чтении художественных произведений и эстетическое наслаждение, материал для развития литературного вкуса через художественные образы, через раскрытие мира внутренних переживаний героев произведений, глубоко волнующих молодежь.

Многие юноши и девушки не только читают книги, но и делают из них выписки, составляют аннотации и конспекты. В этом возрасте значительно усиливается стремление иметь собственные книги, составлять собственную библиотеку, с тем чтобы, как выразился десятиклассник, «можно было в любой момент, когда я только захочу, работать над книгой, перечитывать интересующие меня страницы».

Учащиеся старших классов любят читать лучшие произведения советской художественной литературы: романы Н. Островского, М. Шолохова, А. Фадеева, К. Паустовского, К. Федина и других, с большим уважением и любовью относятся к нашей классической литературе, чаще называя среди любимых писателей Л. Толстого, А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Чехова, Н. Гоголя, А. Некрасова, И. Тургенева, А. Горького. Из иностранных писателей наибольшей популярностью у нашей молодежи пользуются Джек Лондон, Гюго, Войнич, Диккенс, Драйзер, Бальзак, Стендаль, а «для легкого чтения» — Дюма и Конан Дойль.

Основной источник массового политического просвещения старшеклассников — газета и журналы: «Комсомольская правда», «Коммунист» и «Молодой коммунист». У учащихся среди изучаемых дома книг значатся избранные произведения К. Маркса и Ф. Энгельса, сочинения В. И. Ленина.

Чтение научно-популярной литературы по технике, сельскому хозяйству и т. п. у старших школьников имеет отчетливо выраженный избирательный характер. Учащиеся, готовящиеся быть квалифицированными рабочими, техниками, инженерами, увлекаются технической литературой, а те, которые предполагают работать в колхозе, более интересуются литературой естественнонаучной и по сельскому хозяйству. Книги и брошюры, освещающие наиболее яркие достижения в нашей науке, вызывают всеобщий интерес у молодежи.

Специально поставленные исследования Ю. А. Самарина показали, что в умственной деятельности старшеклассников замечаются различия в стиле. Лучший стиль умственной работы у этих учащихся характеризуется целенаправленностью, умением овладевать психическими процессами и подчинять их учебным целям, владением правильными техническими приемами и способами (составление плана, конспектирование и т. д.) и, наконец, правильной организацией своей работы во времени, стремлением повысить достигнутый уровень знаний. В выработке такого стиля работы юноши и девушки в первую очередь обязаны своим учителям. Стиль умственной работы может быть одинаково выдержан учащимися старших классов как на уроках, так и во внеклассных занятиях, но иногда он бывает у одного и того же ученика различным.

Некоторые юноши и девушки точны и аккуратны в кружковой работе, а на уроки опаздывают, внимательны и активны в кружке, в то время как на уроках вялы и пассивны. Иногда такое расхождение в стиле умственной работы объясняется тем, что руководители кружков, довольные работой таких учащихся, не предъявляют к ним обязательного требования изменить отношение к учебной работе. Большую роль играет также привлекательность содержания уроков, если учащихся не удается заинтересовать, то часто они не стремятся выработать лучший стиль умственной работы.

Умственная деятельность юношей и девушек нередко страдает оттого, что были какие-то недоделки в обучении и воспитании их в предшествующих классах, закреплены дурные привычки, возникшие иногда еще в первых классах школы, но большая вина ложится на учителей, довольствующихся формальными успехами учащихся и не приучающих их к большей требовательности к себе, самостоятельности и овладению техникой умственного труда.

Формирование мировоззрения в ранней юности. Юность — жизненный период формирования мировоззрения как системы взглядов на общество и природу, на принципы и правила поведения.

Мировоззрение нашей молодежи не может быть оторвано от мировоззрения старшего поколения. Теснейшая связь с более зрелым поколением выражается главным образом в том, что ее передовой отряд — комсомол находит основу для своей деятельности в руководстве Коммунистической партии. На своем пути борьбы и труда советские юноши и девушки вдохновляются великими принципами коммунизма, реально воплощаемыми в жизнь передовыми строителями коммунистического общества.

В постановлении Пленума ЦК КПСС, состоявшегося 18—21 июня 1963 г., подчеркивается:

«Пленум придает особое значение улучшению идейно-воспитательной работы среди молодежи, повышению роли **Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи** в решении этой важнейшей задачи. Необходимо прививать молодежи глубокое уважение к труду как источнику всех материальных и духовных богатств общества, понимание того, что священной обязанностью каждого, кто черпает из общей чаши материальных и культурных благ, является активное участие в пополнении этой чаши, чтобы она могла во все большей мере удовлетворять потребности нынешнего и будущих поколений советских людей.

Нужно воспитывать каждого молодого человека стойким и мужественным борцом за коммунизм, рачительным хозяином страны, глубоко уважающим все, что завоевано и создано старшими поколениями, своим трудом приумножающим богатства, честь и славу Родины»[1].

Хотя на всем протяжении обучения в школе наши учащиеся вырабатывают не только навыки и привычки поведения согласно требованиям коммунистической морали, но и коммунистические взгляды и убеждения, однако, было бы неправильно приписывать младшим школьникам и подросткам обладание законченным мировоззрением как системой взглядов. Только у учащихся старших классов формируется потребность в том, что можно назвать подлинно философским осмысливанием действительности.

---

[1] Постановления Пленума Центрального Комитета КПСС, Июнь 1963 года. Госполитиздат, 1963, стр. 24—25.

Само содержание учебных дисциплин, изучаемых в старших классах школы, способствует выработке у учащихся диалектического мировоззрения и коммунистической убежденности. На уроках литературы, истории, географии, физики, химии, основ дарвинизма преподаватели сообщают учащимся знания, в процессе усвоения которых прививается диалектико-материалистическое воззрение на развитие природы и общества, преодолеваются суеверия и предрассудки.

Учащиеся старших классов в сравнении с подростками уже более зрело смотрят на наше великое строительство внутри страны, на борьбу за мир, которая ведется подлинной демократией, возглавляемой Советским Союзом. Они задают сложные вопросы из разных областей науки и жизни и им несвойственно отступать перед трудностями в решении таких вопросов.

На вопрос «Что означает выражение «быть хорошим комсомольцем?», учащиеся старших классов давали такие ответы: «Проводить всюду и везде взгляды партии»; «Быть человеком цельного, последовательного коммунистического мировоззрения»; «Подчинять всю свою жизнь и деятельность задаче построения коммунизма»; «Помогать воспитывать молодежь в духе коммунизма».

О коммунистическом мировоззрении лучшие учащиеся старших классов так пишут в своих сочинениях: «Это единственно правильное мировоззрение, объясняющее явления природы и общественной жизни»; «Оно раскрывает глаза на жизнь», «Дает возможность предвидеть», «Побеждает своей глубокой логикой, цельностью»; «Это подлинно народное мировоззрение», «Оно вооружает человека теми знаниями, которые необходимы и для науки, и для умения разбираться в обыденных жизненных вопросах».

Юноши и девушки сознают, что они должны иметь твердое коммунистическое мировоззрение. Ученица X класса так истолковывает приводимые А. Блоком в качестве эпиграфа слова Г. Ибсена: «Юность — это возмездие»; «Да, юность будет возмездием для всякого, кто не использует возможностей войти в жизнь с твердыми взглядами, с руководящими принципами. Школа и комсомол все нам дают, чтобы иметь такие взгляды, и пусть же молодежь оправдает надежды учителей и комсомола и не окажется в какой-то степени безыдейной».

Из мировоззренческих вопросов молодежь наиболее интересуется теми, которые относятся к человеку, его роли в историческом процессе, соотношению между личным и общественным, чувством и долгом, правами и обязанностями, героизмом подвигов и «малых дел» и т. п.

Юношеское мировоззрение — не холодное рассудочное убеждение; оно чаще всего *полно страстности, увлечения, энтузиазма*. Ученица X класса эпиграфом к своему дневнику взяла слова

В. И. Ленина: «Без «человеческих эмоций» никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания* истины»[1].

Молодежь любит в споре и дискуссиях горячо отстаивать свои «любимые мысли», живет ими, они ею глубоко переживаются. Цитируя любимых авторов, юноши и девушки часто подчеркивают эти цитаты несколько раз, сопровождают их восклицательными знаками и репликами: «Вот это правильно»; «Так я и думал» и т. п.

Необходимо вести решительную борьбу с проникновением в среду нашей молодежи буржуазной идеологии, которая противоречит духовному облику молодого советского человека — строителя коммунистического общества. Эта чуждая социалистическому обществу идеология проникает в Советский Союз через литературу, театр, кино, в связи с чем некоторые наши юноши и девушки бездумно увлекаются произведениями абстракционистского «искусства» как «новинками», не сознавая его развращающего влияния на личность.

В процессе формирования мировоззрения воспитываются все стороны психической жизни и прежде всего *мышление:* способность к анализу и синтезу, раскрытию причинных связей и закономерностей, к широким обобщениям, сочетанию абстракции и конкретизации, пониманию существенного. Мышление все более и более становится диалектическим — события и явления рассматриваются в их многообразных связях и опосредствованиях, в развитии, в качественных изменениях, в борьбе противоположностей.

Формирующееся мировоззрение предъявляет повышенные требования к наблюдательности, к памяти и воображению. Оно направляет, регулирует умственную деятельность и вместе с тем дает опору для становления характера в юношеском возрасте.

С формированием мировоззрения у юношей и девушек тесно связан рост их морального *самосознания,* выражающегося в сознании долга и ответственности, общественной направленности, готовности в своей жизни следовать принципам коммунистического поведения. В сравнении с подростками юноши обнаруживают большую цельность и самостоятельность моральных взглядов, большую вдумчивость, они часто самостоятельно ставят и обсуждают многие волнующие их вопросы морали. В средней школе № 33 г. Киева была создана из учеников VIII и IX классов лекторская группа. Старшеклассники в своей школе читали доклады на такие темы, как «В. И. Ленин о молодежи», «Каким должен быть комсомолец», «Боевой путь комсомола». Подобные доклады горячо обсуждались и немало способствовали идейно-политическому росту старших учащихся, углублению коммунистического сознания.

---

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 25, стр. 112.

Встречаются среди юношей и девушек люди с недостаточно воспитанным коммунистическим мировоззрением, с пробелами в нем и непоследовательностью, в частности не свободные от пережитков прошлого, или же вообще не обнаруживающие интереса к выработке мировоззрения. Причины появления в среде советской молодежи таких людей различны: дурное, мещански-обывательское воспитание в семье, плохие примеры родителей и других родственников, влияние случайных «друзей» и дурной литературы, неумелая постановка идейно-политического просвещения в школе, иногда грешащая скучной назидательностью и формализмом.

С неустойчивостью мировоззрения часто сочетается и слабость характера юношей и девушек. Не случайно М. И. Калинин призывал учащихся старших классов к выработке одновременно характера и твердого мировоззрения. Он говорил: «Когда вы сумеете выработать свой характер, когда вы ясно определите свое миросозерцание, когда вы найдете свое место и освоите свою роль в строительстве социализма и в повседневной борьбе, когда задачей вашей жизни станет уже претворение на практике своих убеждений,— тогда можно будет сказать, что одновременно вы приобрели надежный иммунитет против всяких жизненных уколов, разочарований и невзгод»[1].

Вся повседневная работа школы при правильной постановке в ней воспитательной работы направляется на то, чтобы оканчивающие ее юноши и девушки были людьми твердых коммунистических взглядов и сильного характера, позволяющего эти взгляды претворить в жизнь.

Большое значение для формирования коммунистической убежденности молодежи имеет ее самостоятельная работа по политическому просвещению и активное участие в общественной работе.

Юноши и девушки на производстве. Для юношей и девушек, получающих производственную квалификацию на предприятиях или на колхозных полях, создаются новые, еще не изученные условия, которые не могут не влиять на их психическое развитие.

Сама перспектива овладения производственной квалификацией, перспектива дальнейшей самостоятельной работы нашу молодежь привлекает. Это можно проиллюстрировать некоторыми высказываниями старших учащихся. «Я мечтаю быть инженером, но сначала пройду хороший производственный стаж. Лучше быть с рабочим стажем без квалификации инженера, чем сделаться инженером без рабочего стажа». Это слова одного из лучших по успеваемости учеников в классе. Другой ученик заявляет: «На практике я поработал у станков и окончательно ре-

---

[1] М. И. Калинин, Избранные произведения, т. 3, Госполитиздат, 1962, стр. 362.

шил быть фрезеровщиком». Ученица задает вопрос: «Будут ли при направлении на работу учитывать и наши интересы? Мне так хочется работать на машиностроительном заводе».

Наблюдения за учащимися в школах ФЗО и ремесленных училищах показывают, что юноши и девушки серьезно готовятся к тому моменту, когда они пойдут работать на завод. Свое первое появление на заводе в качестве «настоящего рабочего» они рассматривают как важный этап своего жизненного пути.

Исследование И. Н. Назимова показало, что мотивы производственной деятельности учащихся старших классов различны: общественные, познавательные, самовоспитания, интерес к самому процессу труда, материальной обеспеченности. У некоторых учащихся выступают мотивы конструктивно-технологические (к устройству станка, к организации труда, изобретательству), «продуктивные» (к изготовлению продукта), подражательные (стремление походить на передовиков производства), рассматривание производственной деятельности как этапа в овладении любимой профессией. Педагогам необходимо активировать познавательные мотивы у старших школьников, давая работы возрастающей сложности, обосновывая конструктивно-технологическую целесообразность заданий, рекомендуя применять более совершенные приемы работы. Общественные мотивы укрепляются при ознакомлении молодежи с общественным назначением продукции и применением мер их морального поощрения.

Многое в самочувствии юношей и девушек, начинающих работать на предприятиях или в колхозах, зависит от того, как их принимают руководители. Чаще всего этот прием бывает достаточно приветливым, и молодежь получает нужное руководство. Но в отдельных случаях мастера обнаруживали некоторое недоверие к учащимся, окончившим десятилетку и приходящим на предприятие, опасаясь, как бы это не было для них временным местом работы. Обычно такая особая настороженность бывает непродолжительной, если юноши и девушки зарекомендуют себя трудовым прилежанием и интересом.

Профессией учащийся начинает овладевать еще в политехнической школе, на производстве завершается приобретение квалификации, получение специальности. Он работает, приобретая производственный опыт, в котором тренируются его движения, развиваются технические способности, находятся стимулы для технического рационализаторства и изобретательства.

Молодежь на производстве дала немало примеров передового коммунистического труда, проявляя или подхватывая инициативу новаторов. В этом ей помогают юношеский задор, чувство нового, отрицательное отношение к рутине и шаблону.

Процесс профессионального обучения юношей и девушек ускоряется, если он подготовлен хорошим политехническим обучением в школе. Учащиеся, основательно познакомившись с машиноведением в школе и работавшие в школьных мастерских,

скорее осваивают такие, например, профессии, как слесаря, токаря, фрезеровщика.

Видимо, наиболее эффективной для ряда профессий является индивидуальное бригадное обучение, позволяющее молодым рабочим быстрее включаться в производственный труд, так как при этой форме обучения лучше учитываются индивидуальные способности и подготовка учащихся. Но эта форма имеет и свои недостатки (трудно выдержать последовательность, систематичность в работе), и потому применяется и форма группового обучения в специальных учебных цехах и мастерских.

Работая на производстве, молодежь вступает в новые для нее разнообразные производственные отношения. Молодыми рабочими-учащимися руководят мастера, инструкторы, опытные рабочие предприятия, техники и инженеры. Как члены профсоюзной заводской организации юноши и девушки принимают участие в производственных совещаниях, занимаются в заводских кружках и т. п.

В процессе овладения профессией у молодежи воспитывается целый ряд важных качеств личности: точность и аккуратность, деловитость, организованность, чувство ответственности, самостоятельность.

Серьезной проблемой является такое сочетание учения с производительным трудом, которое не мешало бы школьникам глубоко овладевать основами наук. Правильная организация труда на производстве не только не мешает успешно продолжать образование в школе, а часто даже помогает, повышая у юношей чувство ответственности и приучая их целеустремленно работать, не теряя времени.

В исследовании Л. М. Пименовой показано, что на развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов влияет одновременно как учебная, так и производственная работа. Сложившийся тип самостоятельности в учении во многих случаях определял быстрый рост самостоятельности в производственной работе. В свою очередь производственная самостоятельность повышает учебную.

Одним из важнейших условий успешности школьного обучения на производстве является также методика этого обучения, при которой много материала усваивается на уроке и нагрузка на домашнюю подготовку уменьшена и вместе с тем учащиеся получают от учителей все нужные указания для наилучшей организации этой подготовки. Большую роль играет также создание такого режима дня, при котором сочетание учения с производственным трудом не вызывает переутомления.

Здесь большое значение имеет четкое расписание занятий, гигиенически правильное использование перерывов в работе и более длительного отдыха, система поощрений, повышающая тонус в работе, рационализация труда с применением наиболее экономных приемов работы и технических усовершенствований.

Для формирования самосознания юноши или девушки как производственников важно прослеживать за их успехами в производственной работе и иметь перспективные цели, достижение которых требует постоянного повышения квалификации.

Велика роль комсомола в организации производственного труда школьников. Комсомольцы дают личный пример социалистического отношения к труду, организованности и дисциплинированности. Они перед всеми учащимися выдвигают общественные цели труда, организуют коллективное обсуждение предстоящей и сделанной работы, борются с пренебрежительным отношением к физическому труду, наблюдаемым у отдельных учащихся, приходят товарищам при неудачах на помощь.

Молодежь на сельскохозяйственных работах. Кроме фабрично-заводского труда, юноши и девушки занимаются, не отрываясь от учебных школьных занятий, и сельскохозяйственным производительным трудом в колхозах, совхозах и на опытных участках.

Наиболее распространен этот труд у юношей и девушек, живущих в сельских местностях или небольших городах, где дети с ранних лет не только живут впечатлениями, связанными с сельскохозяйственными работами, но и принимают в них посильное участие. Но и в больших городах учащиеся старших классов выезжают в колхозы, оказывая помощь колхозникам в сельскохозяйственных работах, преимущественно по уборке урожая.

Отношение городской молодежи к этим работам различно. Очень многие юноши и девушки с увлечением работают на колхозных полях. Ученица X класса московской школы говорит: «Мне не очень хотелось ехать на работу в колхоз, но, поработав немного, я втянулась в эту работу и почувствовала, что нам, горожанам, она очень нужна. Что может быть лучше труда на свежем воздухе, «на лоне природы». Получают удовлетворение юноши и девушки от сознания, что их работа в колхозах и совхозах дает эффективные результаты. Подростки иногда обнаруживают нетерпение, скуку, встречаясь с однообразными формами сельскохозяйственной работы, старшим учащимся помогает преодолевать эти чувства сознание того, что без такой работы нельзя добиться результатов. Небольшая часть учащихся не выражает положительного отношения к работе в сельском хозяйстве, потому что или не знает ее, или представляет ее хуже, чем она есть, или не хочет отказаться от городских удовольствий, или разочаровывается, видя, что работа у нее плохо организована.

Базовая средняя школа Тамбовского педагогического института летом 1956 г. организовала комсомольско-молодежный лагерь в колхозе, на полях которого работали учащиеся, оказывая ему помощь в выполнении производственного плана. Большое внимание было обращено на организацию коллектива, в котором выделены рабочие бригады, состоящие из звеньев. Бла-

годаря хорошей организации труда: четкому планированию, оперативной системе учета и применению социалистических методов труда — учащиеся получили большое удовлетворение от работы и одновременно у них воспитывалось коллективистическое отношение к труду. Школьники установили хорошие деловые отношения с колхозниками и с рабочими и служащими близлежащего совхоза. Работа в колхозе помогла учащимся сплотиться в более крепкий коллектив.

Комсомольско-молодежные лагеря были также организованы в других школах, например г. Ленинграда и Ленинградской области. Работа в лагере является хорошей формой связи обучения с производительным трудом, помогая развивать у учащихся такие качества личности, как чувство товарищества, воспитывать смелость, самостоятельность, находчивость, трудолюбие. Лагерь оказался хорошей школой перевоспитания недисциплинированных учащихся.

В сельских школах юноши и девушки приобретают различные сельскохозяйственные специальности.

Молодежь предприимчива и изобретательна. Она и в колхозах стремится проявить свою инициативу, стараясь рационализировать сельскохозяйственный труд. Немало молодежных бригад прославилось своей работой на колхозных полях, проявив в своей работе качества передовиков.

Юноши и девушки в коллективе. Их общественная деятельность.

Большинство юношей и девушек становятся членами разных коллективов: школьных и производственных. Коллектив учащихся, продолжающих образование в одиннадцатилетней школе, мало чем отличается от коллектива старшеклассников школы десятилетки как по своим задачам, так и по возрастному составу. Другое дело — коллектив производственный: другие задачи, различный возрастной состав. В этом коллективе юноши и девушки чувствуют себя производственниками, работающими под знаменем завода.

Характеристика юношеских коллективов основана на изучении только старшеклассников, учащихся IX—X классов, однако многое из нее применимо и к коллективам одиннадцатилетней школы и школам рабочей и сельской молодежи.

Юношеский коллектив учащихся старших классов имеет по сравнению с коллективами младших учащихся и подростков свои особенности. В юношеском коллективе учатся школьники с гораздо более сформировавшимися взглядами и характерами, с более развитым общественным и личным сознанием, чем в коллективе подростков. Если сравнить коллектив учащихся девятых классов с коллективом шестиклассников, то, по данным исследования А. Л. Шнирмана, оказывается, что коллектив в IX классе отличается большим разнообразием отношений учащихся к своему коллективу, усилением критического отношения как к коллективу в целом, так и к отдельным учащимся, повышением

критериев для оценки коллектива и более глубоким осознанием учащимися своего долга перед коллективом класса, перед школой, перед Родиной.

Юношеский классный коллектив хорош в том случае, если в нем одновременно имеются налицо как единая целеустремленность и четкие организационные формы, обеспечивающие в коллективе порядок, дисциплину, так и удовлетворение лучших индивидуальных потребностей членов коллектива. Несомненно, что требования к стойкости, идейности и многогранности деятельности коллектива в старших классах повышаются, и это в большой степени зависит от руководящей в нем роли комсомола.

Помогая учителям в повышении успеваемости и дисциплинированности учащихся, комсомольская организация является проводником общественного коммунистического сознания среди школьников.

Она дает молодежи пример единой целеустремленности и единой воли в борьбе за осуществление целей. Многие учащиеся, стремящиеся вступить в ряды комсомола, среди других мотивов указывают и на такие: «Комсомол — лучший для молодежи коллектив», «В комсомоле все мои стремления будут выше, будут более цельными, будут общими для всего комсомольского коллектива».

Комсомольская организация связывает жизнь ученических коллективов с широкой общественной жизнью нашего народа, руководимого Коммунистической партией. Великие традиции комсомола, его славный путь, его знатные люди — все это дает старшеклассникам примеры, стимулирующие их к упорной работе, способствующие формированию у них высокой идейности. Твердая организация комсомола, имеющего свой ответственный и авторитетный руководящий состав, ясность и четкость взаимоотношений между комсомольцами на разных ступенях их комсомольской работы создают в комсомольском коллективе (а через него и во всяком школьном коллективе, на который комсомол влияет) большую собранность, организационную четкость.

Авторитет комсомольской организации во многом зависит от личных качеств комсомольского актива: секретаря и членов комитета и комсоргов групп. Лучшие комсомольцы в школе не только являются лучшими активистами в коллективе школы, но и часто служат примером для подражания по своим личным и общественным качествам. Иногда наблюдаются случаи, когда комсорги не оправдывают доверия, потому что недостаточно работают в коллективе или не показывают своим товарищам тех образцов общественной направленности, какими они должны служить. Такие случаи, однако, редки и временны — комсомольцам, выдвигаемым на активную комсомольскую работу и оказавшимся несостоятельными, обычно поручается уже менее ответственная работа, на которой они должны положительно себя про-

явить. В каждом конкретном случае устанавливаются причины неудачи деятельности комсомольца в целях их устранения.

Четкость и монолитность структуры классного коллектива в первую очередь зависит от умелого руководства им со стороны классного руководителя. Авторитетный, волевой, обладающий хорошими организаторскими качествами классный руководитель дает тон классу.

«Кажется, VIII А класс становится хорошим классом,— говорит директор одной школы на педагогическом совете,— он может дотянуться даже до того класса, классным руководителем которого является Сергей Николаевич». Этот учитель вместе с групоргом умел держать класс в постоянной готовности решать одну большую задачу за другой, например по организации помощи колхозу, по мобилизации коллектива для подтягивания отстающих в учении товарищей, по интересным спортивным соревнованиям.

Активное ядро в хорошем юношеском коллективе обычно составляют различные по своим интересам и способностям ученики, проявляющие такие черты, как большую общественную целеустремленность, высокую успеваемость и дисциплинированность, силу воли, скромность, чуткость и особый такт во взаимоотношениях с отдельными учащимися. Конечно, каждый из активистов имеет свои недостатки и слабости, но в целом все они, как бы восполняя и поправляя друг друга, образуют хороший авторитетный актив, при условии достаточного контроля за этим активом со стороны классного руководителя.

Монолитность юношеского коллектива не следует понимать как отсутствие в нем индивидуально выраженных мнений и стремлений, как некоторую обезличенную массу. Нередко у юношей и девушек наблюдаются различные «течения» и «группировки», но наличие их далеко не всегда препятствует единой целеустремленности класса и господствующему в нем духу коллективности.

В одном X классе имелись два организатора коллектива, около которых группировались учащиеся. Нередко между этими организаторами и их сторонниками происходили горячие споры. Один из организаторов, по характеристике, данной классным руководителем,— «типичный ученый, скорее — теоретик», другой — «практик, организатор». Характерологические различия их послужили основой для привлечения к тому или другому двух разных групп товарищей. Но эти группировки совсем не мешали классу успешно, единым фронтом бороться за свою успеваемость, вести большую общественную работу, иметь прекрасную репутацию, выходящую даже за пределы школы.

Иначе следует рассматривать группировки в IX классе другой школы, где коллектив оказался очень неустойчивым именно из-за этих группировок. «У нас,— заявила одна ученица этого класса,— происходит что-то вроде войны». Потребовалось

вмешательство директора школы, чтобы эту борьбу группировок в классе по меньшей мере ввести в такое русло, чтобы она не мешала совместной работе.

Повышенная сознательность коллектива юношей и девушек по сравнению с коллективом подростков означает в первую очередь его *идейную целеустремленность*. Она зависит от того, насколько коллектив мотивирует борьбу за успеваемость и дисциплину соображениями широкого политического значения и прежде всего чувством долга перед Родиной. В коллективах с высокой идейной направленностью каждый крупный успех расценивается как победа ученика, как гражданина, а каждый проступок — как своего рода выражение неблагодарности Родине.

Одним из выражений идейности классного коллектива является борьба за честь школы, за честь класса, за честь цеха, завода. Такой патриотизм в старших классах обычно имеет глубокое обоснование, связывается с общей оценкой того, что дает коллектив для формирования личности советского человека, и проявляется не только на словах, но и на деле.

Идейность молодежного коллектива выражается в силе и авторитете его общественного мнения. Когда на собрании выступила поступившая в третьей четверти учебного года новая ученица, ее обывательская речь, в которой она мелкие личные дела ставила выше своих школьных обязанностей, вызвала бурные протесты. Секретарь комитета комсомола дал правильное указание: «Надо, чтобы Лида поняла, как стыдно в нашем коллективе так выступать, а мы должны с ней в этом направлении работать, чтобы, когда это надо, такое чувство стыда появилось и у нее».

Сознательности коллектива юношей и девушек много содействует его общий политический и культурный уровень. Большая роль здесь принадлежит кружкам, где учащиеся проявляют свою инициативу, расширяют умственный кругозор и развивают индивидуальные склонности — все то, что создает, по выражению А. С. Макаренко, хорошее «самочувствие» коллектива.

От сознательности учащихся во многом зависит и то, что можно назвать «волевым обликом» коллектива. С этой точки зрения можно различать коллективы более активные и более пассивные. Студент педагогического института пишет в своих воспоминаниях о школе: «Наш IX класс всегда был очень живым и деятельным, мы всегда выдумывали что-нибудь новое, интересное, боевое». Его товарищ по институту пишет о своем (другом) классе совсем иное: «Наш класс был, как говорится, «ничего», но многие, подобно мне, хотели бы, чтобы в нем проявилось больше активности, больше движения. Мало было в классе инициативных учеников».

Если классным коллективом решаются поставленные учителем большие задачи, то коллектив проявляет организованность, настойчивость, выдержку. Еще встречаются в старших классах

коллективы, активность которых проявляется от случая к случаю, эпизодически. Директор одной школы дал такую характеристику двум IX классам: «Учащиеся IX А класса работают ровно, упорно и настойчиво. Я верю в коллектив этого класса. А в IX Б классе энергия учащихся проявляется наподобие фейерверка и только тогда, когда удается мобилизовать актив».

Наличие значительных перспективных линий, о которых говорил А. С. Макаренко,— одно из важнейших условий прочности коллектива и его работы. С этой стороны коллективы юношеские значительно превосходят коллективы подростков, так как перспективность замыслов — одна из наиболее типичных черт молодежи. При перспективности целей в коллективе обычно повышается требовательность его к себе и стремление непрерывно повышать свои требования.

Одной из важнейших особенностей юношеского коллектива является товарищеская взаимопомощь. В старших классах она приобретает большую принципиальность и организованность.

В юношеском возрасте не принимается такая товарищеская помощь, которая имеет форму опеки, снисхождения. Характерно с этой точки зрения высказывание студентки, вспоминающей годы своего учения в последних классах школы: «Коллектив неумело взялся за мое перевоспитание. Я скорее выдержала бы резкий и даже грубый тон, чем тон нянек, как будто бы я была ребенком».

Пути взаимопомощи в учебной работе разнообразны. Сюда относятся методы побуждения (например, на классных и комсомольских собраниях), убеждения (в индивидуальных и коллективных беседах), совместной работы при решении трудных задач, при выполнении общественных поручений и др.

Юноши и девушки охотно пользуются таким видом взаимопомощи, который называют «взаимопомощью-совершенствованием», например обменом впечатлений о прочитанной литературе. Сфера применения этого вида взаимопомощи в старших классах довольно широка. Именно с этой точки зрения часто надо рассматривать значение проводимых для молодежи лекций, диспутов, экскурсий, после которых юноши и девушки еще долго спорят, «переживают» и обмениваются друг с другом своими знаниями и мыслями.

Встречаются еще и в старших классах такого рода унижающие достоинство ученика приемы «товарищеской помощи», как, например, подсказывание. Хорошо делают те комсомольцы, которые в своих классах ведут упорную борьбу с этим наследием прошлого.

Бывает и так, что коллектив, желая «спасти» кого-либо из своих членов от выговора классного руководителя или директора школы, берет провинившегося под свою защиту. Такого рода «опекой» коллектив только показывает, что он недостаточно требователен к себе и к своим членам.

Общественная направленность юношей и девушек углубляется в связи с серьезностью и ответственностью выполняемых ими общественных поручений. Учащиеся старших классов, как правило, возглавляют актив школы в целом, многие из них активно участвуют в выборах в Советы трудящихся, некоторые выступают в качестве пионервожатых. Если у подростков нередко наблюдаются случаи разбрасываемости в общественной работе (берутся за многое, но выполняют плохо, не доводят дело до конца), то юноши и девушки проявляют здесь большую вдумчивость и осмотрительность, стараясь при этом по возможности выбор общественной работы связать со своим индивидуальным интересом.

Случаи уклонения от выполнения общественных поручений учащиеся старших классов чаще всего объясняют «загруженностью» учебными занятиями. Конечно, в этих классах у школьников наиболее напряженная учебная работа, и потому недопустима перегрузка их общественными поручениями, но нередко отказываются от общественной работы те учащиеся, которые не уделяют должного времени и учению. Здесь причину надо искать глубже: в индивидуалистических пережитках или в таком либеральном отношении к себе, при котором юноша или девушка как бы «жалеют» отдать свой труд обществу. Юноши и девушки нередко задумываются над соотношением общественного и индивидуального. Этот вопрос нередко обсуждается и на ученических собраниях и диспутах. При обсуждении его порой сталкиваются различные точки зрения учащихся, которые учителям должны быть известны. Так, одну ученицу IX класса, весьма музыкальную девушку, много отдающую времени музыкальным занятиям и вместе с тем хорошо успевающую в школе, несправедливо порицал коллектив за ее «увлечение» музыкой. Коллектив должен с большим уважением и тактом относиться к развитию талантов у своих товарищей.

Имеются, в частности, нежелательные стремления отдельных юношей и девушек (чаще в замаскированной форме) противопоставлять личность коллективу, с неуважением относиться к общественному мнению своего коллектива, видеть в общественном порицании своих недостатков выражение каких-то личных интриг, проявлять заносчивость и нетерпимый в коллективе постоянно поучающий тон, а рядом с этим и невнимание к личным интересам, своего рода обезличение членов коллектива.

Проблема соотношения общественного и индивидуального возникает у учащихся старших классов прежде всего в тех случаях, когда, например, юноша чувствует, что ему не удается проявить всех своих сил и возможностей. В таком положении оказывается ученик, недооцениваемый коллективом в своих организаторских способностях, или музыкально одаренные учащиеся, готовящиеся получить серьезное музыкальное обра-

зование и не находящие признания своей музыкальности в школе.

Иногда мотивом к расхождению с коллективом служит низкая оценка, даваемая коллективу. Вместо того чтобы бороться за его улучшение, юноша или девушка неправильно ставят себя над коллективом. Хорошим примером служат те инициативные юноши и девушки, которые своей деятельностью преодолевают «косность» коллектива, оживляют его, а иногда и перерождают.

По мнению некоторых юношей и девушек, их «личная жизнь» должна оставаться вне поля зрения коллектива. Конечно, у каждого юноши и у каждой девушки бывают переживания и жизненные конфликты, которые не могут быть предметом обсуждения в коллективе. Но если такого рода переживания отражаются неблагоприятно на работе учащегося или на его дисциплине, то коллектив уже не может оставаться в стороне, и не прав тот учащийся, который в таких случаях рассматривает свои переживания как сугубо личные.

Большинство наших юношей и девушек готовы обсудить в коллективе и вопросы личного порядка, если видят со стороны коллектива должную чуткость и бережность, стремление не только осудить ученика за его действия и поступки, а искреннее желание помочь ему преодолеть свои недостатки. Необходимо правильное обсуждение личных вопросов в коллективе и проявление при этом со стороны товарищей должного такта, не снижая требований к коммунистической нравственности юношей и девушек и не прибегая к приемам «бичевания» или иронии над тем, что один юноша назвал «жизнью юношеского сердца».

Товарищество и дружба в юношеском возрасте.

Ранняя юность — возраст, когда углубляются и приобретают большую остроту такие формы избирательного отношения к людям, как *товарищество, дружба* и *любовь*.

Тема о товариществе, дружбе и любви живо интересует нашу молодежь, в том числе и учащихся старших классов. Об этом свидетельствует хотя бы то, что подавляющая часть нашей молодежи посещает лекции, посвященные этой теме. Вопросы на таких лекциях или во время школьных диспутов показывают не только заинтересованность учащихся указанной темой, но и особенности понимания ими товарищества и дружбы, а также и требований, предъявляемых к близким людям.

Нередко в основу понимания товарищества старшеклассники ставят скорее формальный признак принадлежности к одному коллективу. «Мне было очень приятно видеть Вадима,— говорит студент о встрече с товарищем по школе,— хотя в школе между нами никакой близости не было. Ведь мы лучшие годы прожили вместе, учась в одном классе». Однако, говоря о принадлежности к одному коллективу, как об основном признаке товарищества, учащиеся часто подчеркивают, что речь идет

только об организованном коллективе, в котором все являются хорошими товарищами.

Юноши и девушки предъявляют такие требования к хорошему товарищу: он должен быть хорошим членом коллектива, жить интересами своих товарищей, проявлять чуткость и отзывчивость, обязательно быть всегда правдивым и верным. Ложь и неверность в корне уничтожают товарищеские отношения.

Некоторые юноши и девушки, характеризуя хорошие товарищеские отношения, пользуются таким критерием: «Не выдаст в беде». Часто это требование товарищеской выручки не должно вызывать никакого беспокойства со стороны учителя, так как речь идет о товарищеской помощи в тех случаях, где она действительно необходима, но имеются случаи, когда учащиеся придерживаются таких «правил товарищества», которые не согласуются с требованиями коммунистической морали. На основе своего рода «круговой поруки» возникают случаи замалчивания, а иногда и оправдывания дурных поступков.

Учащиеся старших классов в общем хорошо отличают дружбу от товарищества, подчеркивая избирательный и более интимный характер дружбы. Друзья — самые близкие из товарищей.

В юношеском возрасте особенно часто имеет место тот вид дружбы, который в работе проф. И. В. Страхова назван «дружбой-сопереживанием» или «лирической дружбой», заключающейся в потребности друзей делиться своими переживаниями, посвящать в свой душевный мир.

Взаимное и тонкое понимание друг друга — обязательное условие дружбы, которое выдвигается в ранней юности. «По-настоящему понимает всего меня только Иван С., он как будто читает мои мысли. Это действительно близкий человек, дорогой друг» (слова десятиклассника). Нередко дружба прекращается по одному тому, что между друзьями уже нет взаимного понимания. Друг не должен иметь от своего друга никаких секретов, иногда юноши и девушки склонны даже придумывать секреты, которые будто бы знают только они — друзья и которые на дружеские отношения накладывают отпечаток романтичности.

Требуя от друга в гораздо большей мере, чем от товарищей, помощи в затруднительном положении, юноши и девушки часто выражают сомнение, можно ли «выдавать» друга даже в тех случаях, когда других товарищей «выдать» они считают необходимым. Ученик IX класса пишет: «Я скорее взял бы вину на себя, чем выдал друга». Надо согласиться с тем, что «выдавать» друга нельзя, а следует искать возможностей самому другу воздействовать на провинившегося друга. Учителям должно быть известно и то, что сказать горькую правду про друга нелегко и что часто это требует мужества. Учителя и в первую очередь классные руководители должны разъяснять учащимся значение принципиальности в дружбе, ставящей на первый план интересы коллектива и общественное достоинство человека.

Очень важным показателем дружбы, по мнению учащихся, служит ее стойкость, т. е. продолжительность и сопротивляемость препятствиям и испытаниям. Как говорят учащиеся, дружба выдерживает экзамен, если она укреплена временем; если закалена в борьбе со всем тем, что могло эту дружбу расстроить; если, например, друг умеет противостоять несправедливым нападкам на друга; если он, когда это нужно, готов подчиниться авторитету друга.

Чуткость, отзывчивость, верность, честность, родство интересов и склонностей — черты хорошего товарища, но еще в большей мере это черты близкого друга. Для наших юношей и девушек характерна высокая моральная требовательность к поведению друга. «Поступки Константина и Бориса возмутили меня, — говорит ученик X класса,— особенно обидно за Костю. С Борисом мы лишь товарищи по футболу, оба болеем за «Спартак», а Константин — мой единственный друг».

Пути возникновения дружбы в юношеском возрасте различны. Не всегда учащийся полностью отдает себе отчет, почему дружит с этим товарищем, однако беспричинной дружбы не бывает.

Одним из важнейших источников дружбы в юношеском возрасте является спайка в общей, захватывающей деятельности. Перед войной в X классе одной из московских школ дружили три комсомольца, которых товарищи шутя назвали «тремя мушкетерами». Это была весьма целенаправленная, принципиальная дружба, укрепившаяся на комсомольской работе в школе. Эти инициативные и настойчивые комсомольцы не теряли между собой связи и в дни войны, хотя они оказались на различных участках фронта.

Иногда дружба старших учащихся возникает на основе более узкой деятельности, например в каком-либо образовательном кружке, в спортивных состязаниях, во время подготовки к вечеру самодеятельности, в туристском походе. В то время как подростки часто склонны слишком рано придавать такой узкой дружбе широкое значение, юноши и девушки здесь более осмотрительны и вдумчивы, понимая, что близость в узкой сфере еще не создает глубокой и «целостной» дружбы, захватывающей всю личность друзей.

С указанным источником дружбы — интересной целенаправленной деятельностью не следует смешивать другой источник дружеских отношений — привычку. В ранней юности нередко пересматриваются близкие отношения, возникшие на основе привычки, например когда сближаются учащиеся, живущие в одной квартире, привыкшие вместе ходить в школу, играть на одном дворе. Привычка может укреплять юношескую дружбу, если эта дружба основана на содержательной деятельности.

Большое значение в формировании дружбы у молодежи играют личные достоинства. Юноши и девушки культурные и

умные, с чертами общественной направленности, чуткие и отзывчивые, те, которых можно охарактеризовать «содержательными», чаще всего являются в коллективе теми, с которыми товарищи стремятся вступить в более тесные дружеские отношения.

Очень распространенным является выбор друга по сходству интересов, убеждений, характеров. Например, трое юношей стали друзьями на почве большого интереса к жизни и деятельности Н. Островского. Они организовали в школе кружок по изучению произведений этого писателя.

В юношеском возрасте чаще, чем в подростковом, дружба возникает по контрасту, согласно поговорке: «противоположности сходятся». Такая дружба объясняется потребностью в компенсации, т. е. человек в друге ищет того, чего не находит в достаточной степени у себя.

Наконец, наблюдаются у молодежи отдельные случаи «дружбы по расчету». Это не настоящая дружба, а скорее маскировка под дружбу с эгоистическими целями. Ученица VIII класса намеревалась дружить со своей подругой только потому, что, сблизившись с ней, рассчитывала получить через ее отца возможность приобретать быстро распродающиеся книжные новинки.

Надо заметить, что юноши и девушки проявляют большую, иногда даже преувеличенную подозрительность к дружбе, усматривая эгоистические соображения там, где их нет. Ученик, захотевший сблизиться с товарищем, одним из лучших учеников в классе, секретарем школьной комсомольской организации, вызвал несправедливые нарекания отдельных учащихся за то, что он «подделывается» к этому товарищу. Не всегда юноши и девушки различают эгоистический расчет, который никогда не может служить основой серьезной дружбы, и те рассудочные мотивы, которые говорят только о вдумчивом отношении к выбору друга.

Пути формирования дружбы у старших учащихся через интересную совместную деятельность, через привычку, через личные достоинства друзей, по сходству, по контрасту и по рассудочным мотивам — нередко между собой переплетаются: иногда учащийся дружит с одним товарищем по сходству интересов, а с другим — по контрасту.

Советские юноши и девушки чувствуют большую потребность в друзьях, но среди них встречаются и такие, у которых эта потребность выражена слабее, чем у других. Такие учащиеся чаще всего относятся к одной из трех категорий: или они страдают преувеличенным самомнением и считают товарищей как бы недостойными для дружбы, или страдают чрезмерной застенчивостью, настороженностью, обидчивостью, или же плохо справляются с дружбой, например переживают неоправданную «ревность», не проявляют необходимой в некоторых случаях

выдержки и терпения и т. п. Одни учащиеся много говорят о своей дружбе, не переживая особых дружеских чувств, другие, наоборот, проявляют ту сдержанность, которая побуждает больше выражать близость к другу на деле, чем на словах.

Помимо товарищеских и дружеских отношений, для юношеского возраста характерны сильные переживания *чувства любви*, имеющего разные объекты и разные формы.

Прежде всего следует отметить, что в эти годы усиливается любовь к родителям и лицам, заменяющим их. Подростки с их тенденцией подчеркивать свою независимость, самостоятельность нередко стесняются проявлять свою любовь к родителям, опасаясь прослыть за «маменькиных сынков или дочек». Иногда это чувство у подростков маскируется внешней грубоватостью. В юности учащиеся нередко как бы возвращаются к теплой любви к родителям, напоминающей любовь в раннем детстве, но сознательно мотивированной, как выражение своего рода благодарности за заботы и труды родителей по воспитанию.

Советские юноши и девушки с любовью и признательностью относятся к родителям, имеющим высокую общественную репутацию и уделяющим достаточно внимания воспитанию своих детей. С тем большей горечью переживают они семейные разлады или случаи, когда отец или мать оказываются на недостаточной моральной высоте.

Нередко в ранней юности у наших учащихся встречаются проявления любви к своим учителям, основанной на признании их авторитета и той положительной роли, какую тот или другой учитель играл в формировании личности учащегося. «От нас ушел Леонид Иванович. Он был строгим, почти суровым учителем. Но его исключительная культура, мастерство, вдохновенная работа, весь облик сильного человека вызывал всеобщее уважение и любовь. Мы знали: Леонид Иванович правильно указывает нам жизненный путь и собственным своим примером показывает, каким нужно быть, чтобы достигнуть поставленных целей» (слова ученицы X класса).

Особый характер имеет чувство любви, возникающее между юношами и девушками. Это обычно первая любовь, часто являющаяся пленительным воспоминанием у человека и на склоне лет его жизни.

Советская молодежь в массе не имеет тех болезненных, подчас патологических переживаний, которые так часто встречаются у молодежи буржуазного общества и которые приводят к половой распущенности и душевным драмам, а иногда и к преступлениям, однако случаи недостаточной чистоплотности в области половой морали, вызываемые нездоровой в этом отношении атмосферой в семье, встречаются, и они должны быть предметом общественного порицания, но с проявлением необходимого такта и осмотрительности.

Юношеская любовь наших учащихся, богатая личными переживаниями и имеющая различные индивидуальные формы, чаще всего представляет собой здоровое чувство, когда юноша и девушка начинают рассматривать друг друга по-новому. Этот оттенок новизны, загадочности, нежности и преданности отношений в юношеской любви хорошо раскрыт В. Кавериным в повести «Два капитана».

«Катя стояла рядом со мной и была какая-то новая. Она была причесана по-взрослому, на прямой пробор, и из-под милых темных волос выглядывало удивительно новое ухо. Зубы тоже были новые, когда она смеялась». «Она была новая и совершенно другая, и я чувствовал, что страшно люблю ее — ну просто больше всего на свете». Так, в этой повести для Сани Григорьева новым представлялся даже внешний облик любимого человека.

Очень часто наши юноши и девушки называют свою любовь дружбой, подчеркивая этим значение в ней духовного родства, и иногда не совсем правомерно момент желания физической близости, хотя бы в форме пожатия руки, поцелуев считают чем-то низшим по сравнению с выражением подлинной, искренней любви.

Юношеское переживание любви часто очень сложно, совмещает в себе много радости и немало тревоги, то превознесение этого чувства, то отказ от него. Хуже справляются с любовью те юноши и девушки, которые или обнаруживают в этом вопросе нездоровые взгляды, навеянные чуждыми воздействиями, или не обладают достаточной выдержкой и самообладанием, или, наконец, отягощены какими-либо физическими недугами. Не всегда также юноши и девушки отличают любовь от увлечения, не во всех случаях они правильно оценивают значение любви в жизни человека.

Является ли юноша или девушка хорошим товарищем, верным другом и сохраняется ли у них в первой любви вся необходимая чистота — это прежде всего зависит от воспитания в семье и школе.

Взрослые и в первую очередь родители и учителя, замечая проявления любви у учащихся старшего школьного возраста, должны проявить к ней очень тактичное отношение. Надо уважать это чувство, не уподобляться одной классной руководительнице, которая его назвала «глупостью, мешающей учиться», и вместе с тем делать все, чтобы это чувство оказывало благоприятное влияние на юношу и девушку, не отвлекало от труда, не вносило бы в их психику растерянность, чрезмерную возбужденность, тоскливость. Большая роль в воспитании чувства любви у молодежи принадлежит художественной литературе, в которой имеется много образцов глубокой и благотворно действующей на личность человека любви.

Эмоциональная жизнь юношей и девушек.

Повышенная эмоциональность в ранней юности выражается не только в развитии чувств товарищества, дружбы и любви, без которых трудно представить себе юность.

Юноши и девушки гораздо больше, чем подростки, интересуются переживаниями, любят анализировать свои чувства и чувства других людей. Это ярко проявляется в личных дневниках юношей и девушек, в которых, как правило, много внимания уделяется переживаниям и меньше фактам. Ученица IX класса, начиная свой дневник, пишет: «Хочется лучше разобраться в своих чувствах, которые осаждают меня, думаю, что в этом мне поможет дневник». На вопрос подруги: «Почему ты не пишешь дневник?» — эта ученица ответила: «Писала, пока у меня были интересные переживания».

В произведениях художественной литературы, в театре и кино юноши и девушки предпочитают сюжеты, в которых глубоко раскрывается внутренний мир человека и прежде всего его чувства.

Юноши и девушки гораздо больше, чем подростки, умеют маскировать чувства, особенно когда это считают необходимым. Например, некоторое время маскируются чувства дружбы и любви, юноши и девушки боятся обнаружить открыто такие чувства, считают это неудобным.

Более глубоки и устойчивы у юношей и девушек по сравнению с подростками моральные чувства. Это связано с возросшей ролью общественных мотивов в деятельности, с усилением потребности в самосовершенствовании, с повышением требований к общественной направленности молодежи. Весьма значительное место в нравственных чувствах в этом возрасте занимают чувства чести и ответственности.

Юность — период формирования эстетического вкуса и более устойчивого избирательного отношения к прекрасному.

В различных областях искусства: поэзии, музыке, живописи, театре, кино — юноши и девушки проявляют свой вкус и свои взгляды, в большей мере руководствуясь тем, насколько, по выражению одного ученика X класса, произведение «глубоко проникает в душу».

Среди молодежи немало искренних ценителей симфонической музыки. Однако встречаются юноши и девушки, отличающиеся отсутствием подлинно художественного вкуса, стремлением к оригинальничанию, которое есть не что иное, как безвкусица.

Одним из побуждений к художественному творчеству, которое свойственно юности, служит потребность выразить свои чувства. Беседа с учащимися IX—X классов нескольких московских школ, пишущими стихи, показала, что эти школьники пишут стихи, чтобы, как выразилась одна ученица, «рассказать о своих чувствах». Большой эмоциональностью проникнута деятельность молодежи и в других видах искусства.

В отдельных случаях наша молодежь проявляет и отрицательные, не соответствующие духу коммунистического воспитания чувства, например высокомерие, зависть, эгоизм, которые могут быть как эпизодическими психическими состояниями, так и показателями определенной черты характера. Не надо закрывать глаза на то, что некоторые, к счастью немногочисленные, юноши и девушки подчеркивают свою «трезвость», рассудочность, «холодность», на самом же деле эти люди чаще всего оказываются замаскированными эгоистами.

Формирование характера старших школьников. Некоторые черты характера обнаруживаются уже в раннем детстве, но в юношеские годы характер становится более устойчивым, а кроме того, сами юноши и девушки проявляют живой интерес к формированию характера, их работа над собой в значительной мере посвящена воспитанию у себя тех черт характера, которыми отличаются советские люди.

Этот интерес у юношей и девушек к воспитанию характера вызывается теми запросами, которые им предъявляют учебная и общественная деятельность, комсомольская работа, перспективы поступления на работу или в специальное учебное заведение. Все это требует той собранности человека, при которой в его направленности более частные мотивы подчиняются ведущим, и воля проявляется не только эпизодически, что так часто имеет место у подростков, но делается под влиянием воспитания и самовоспитания более прочным достоянием личности, напрягающей свои усилия для достижения поставленных жизненных целей.

Юноши и девушки ставят иногда сложные вопросы психологии характера, как, например: «Почему один и тот же человек в одних условиях проявляет один характер, а в других другой? Почему некоторые, очень умственно развитые люди были слабохарактерными? Может ли характер быть как бы скрытым и проявляться только в критические моменты жизни?» В то же время учащиеся IX—X классов в ряде случаев неправильно определяют такие черты характера, как чуткость, решительность, смелость (исследование В. А. Крутецкого).

Если юноши и девушки не находят ответа у учителей на интересующие их вопросы из области морали, то они могут сознательно или несознательно прийти к оправданию неправильных взглядов. Так, учащиеся X класса задали классному руководителю вопрос: «Может ли человек быть без недостатков?» Классный руководитель ответил: «Конечно, может, поэтому не надо допускать у себя никакого недостатка, даже самого ничтожного». Учащиеся восприняли этот ответ, данный сухо и безоговорочно, как «оторванный от жизни», противоречащий поговорке «И на солнце есть пятна», и заявили: «Значит, все мы — плохие люди, так как среди нас нет ни одного человека без недостатков, от одних освобождаешься, другие приобретаешь —

какой же смысл с ними бороться?» Нужен был не казенный ответ учителя, нужна была беседа, разъясняющая, как в процессе нравственного развития человека устраняются те слабости и недостатки, которые являются для этого развития тормозом.

В ранней юности далеко не всегда формирование характера, его собранности и определенности, происходит без противоречий. Временами в этом возрасте учащиеся не только в отдельных поступках, но и более глубоко выраженных линиях поведения обнаруживают противоречивость характера. Так именно в романе «Молодая гвардия» А. Фадеев раскрыл сложность характера в ранней юности: «Самые, казалось бы, несоединимые черты — мечтательность и практицизм, любовь к добру и беспощадность, широта души и трезвый расчет, страстная любовь к радостям земным и самоограничение,— эти, казалось бы, несоединимые черты вместе создали неповторимый облик этого поколения».

Противоречия и конфликты, встречающиеся в юношеском возрасте, не должны рассматриваться как нечто случайное и нетипичное, именно в процессе преодоления жизненных противоречий развивается характер юноши: в преодолении препятствий, стоящих на пути, в борьбе с пережитками прошлого в себе и в окружающей среде, в сложности и многосторонности жизненных интересов.

В *направленности* личности у советской молодежи по сравнению с подростками прежде всего отмечается большая осознанность и избирательность интересов, более ярко выраженная и более основательная целеустремленность, подчинение частных целей одной доминирующей, а также активная готовность бороться за достижение этой цели. Такая целеустремленность связана с формированием у юношей и девушек мировоззрения и с углублением и большей организованностью мотивов поведения.

У наших лучших учащихся жизненные задачи в отношении к общественной и учебной деятельности, выбору профессии, работе над своей личностью решаются в плане их идейной направленности. На вопрос: «Кого вы считаете целеустремленным человеком?» — юноши и девушки из X класса давали такого рода ответы: «Того, кто идет по столбовому пути к коммунизму», «Человека, раскрывающего себя в служении Родине», «Человека, который за свои мысли, дела и поступки не будет краснеть перед коллективом».

Одновременно с общественной целеустремленностью, находящей свое яркое и глубокое выражение в комсомольской деятельности, юноши и девушки стремятся найти свое место в общей жизни, внести свой вклад в общую работу, тогда как подростки, нередко в утрированной форме проявляя свою самостоятельность, хотят снять с себя всякие «узы» опеки, быть «совсем как взрослые».

Наши учащиеся старших классов бережно относятся к самим себе, но в своей массе они далеки от того индивидуализма, который приводит к замкнутости, оторванности от коллектива, к эгоизму. Личное достоинство лучшие представители нашей молодежи видят в хорошей общественной репутации.

Бережное отношение к индивидуальности для советской молодежи означает также отвращение к шаблонам, к попыткам стирать те черты характера, которые заслуживают признания или по меньшей мере безобидны.

Интерес к формированию своей личности и прежде всего своего характера побуждает юношей и девушек в неизмеримо большей мере, чем подростков, познавать себя, оценивать свои поступки с точки зрения той идеальной личности, какой они хотели бы быть. Так, нередко наблюдаются в этом возрасте повышение требования к себе и подчеркнутое нежелание выдвигать свои достоинства и достижения, когда юноши и девушки начинают себя анализировать. Некоторые из очень хороших учащихся пишут в своих дневниках: «Я ничего особенного из себя не представляю»; «Мой дневник — произведение ничем не замечательной девушки»; «До чего мелким я кажусь по сравнению с таким человеком, каким я хотел бы быть».

Это не означает, что учащиеся старших классов всегда скромны перед другими, в частности перед своими товарищами. Так, ученик, «бичующий» в своем дневнике себя за «посредственность везде и во всем», беседуя с товарищами, отрицает свои недостатки. Такое противоречие объясняется довольно развитым в юности самолюбием, выражающимся в опасении быть жалким перед лицом своих товарищей.

Встречаются в старших классах и такие учащиеся, которые явно переоценивают себя, а в отдельных случаях обнаруживают самовлюбленность, резкость, пренебрежительное отношение к товарищам и друзьям. Чаще всего — это единственные дети в семье, избалованные или же страдающие своего рода «головокружением от успехов». Хуже всего бывает в таких случаях, когда зазнайство становится мотивом деятельности. Один ученик IX класса, слабый по успеваемости, но с большим самомнением, говорит отцу: «Собралось много молодежи. Мне было среди этих очень ограниченных людей скучно, и я скоро ушел».

Значительно реже наблюдаются случаи болезненной недооценки юношами и девушками себя, приводящей к недостаточной уверенности в себе, к снижению к себе требований. Эти случаи объясняются разными причинами: слабым здоровьем, плохой домашней «атмосферой», при которой к детям не проявляется достаточной чуткости, недостаточно бережным отношением со стороны учителя и товарищей.

Направленность как черта характера выражается у учащихся старших классов также в их отношении к учебным занятиям, физическому труду и спорту.

В юности гораздо чаще, чем в подростковом возрасте, проявление небрежного отношения к учению рассматривается самими учащимися как выражение слабоволия, распущенности, как определенный порок, в то время как подростки не прочь иногда щегольнуть своей ленью. Небрежное отношение отдельных старшеклассников к учению нередко является своего рода дурной традицией. Ученик не столько переходил, сколько «перебирался» из класса в класс, не приучен к труду и не имеет того чувства ответственности, которое вызвало бы перелом в его личности в положительную сторону.

Многие юноши и девушки охотно сочетают умственный труд с физическим, стремясь всесторонне развивать себя, однако учителя не должны оставлять без внимания не столь редкие факты недооценки юношами и девушками физического труда с ссылками на большую занятость учебными занятиями или на отсутствие привычки к этому труду. В тех случаях, когда физический труд достаточно мотивирован, когда юноши и девушки чувствуют в нем насущную общественную потребность, они с энтузиазмом отдаются этому труду. Об этом свидетельствует напряженный труд нашей молодежи на колхозных полях, на фабриках и заводах в дни Великой Отечественной войны.

Юноши и девушки очень любят заниматься спортом: футболом, волейболом, греблей, они с удовольствием занимаются легкой атлетикой, хотя иной раз неохотно выполняют требующиеся в школе физические упражнения. Последнее объясняется тем, что в отношении к физической культуре и спорту в ранней юности наблюдается отчетливо выраженная избирательность и большая требовательность к преподавателям.

В направленности учащихся, вступивших в пору ранней юности, отмечаются две характерные черты: *высота дерзаний* и *романтическая приподнятость*.

Высота дерзаний в этом возрасте выражается в стремлении ставить перед собой большие и трудные жизненные задачи и готовности всего себя отдать для их решения. Эта черта характерна именно для советской молодежи, которая видит лучшие образцы дерзаний и перед которой открыты пути для достижения самых высоких целей. «Какие же вы советские молодые люди,— говорил М. И. Калинин учащимся девятых и десятых классов,— если у вас нет фантазий о большой жизни, если каждый из вас не думает своротить горы или перевернуть земной шар архимедовым рычагом»[1].

Высота дерзаний советских юношей и девушек часто обнаруживается в своеобразном отвращении ко всякого рода компромиссам. В выборе профессии, в требованиях к своим друзьям, в оценке художественных произведений — всюду они склонны

---

[1] М. И. Калинин, Избранные произведения, т. 3, Госполитиздат, 1962, стр. 443.

исходить из идеала, в возможности достижения которого они уверены и который они не согласны заменить чем-то посредственным, хотя бы и легко достижимым. Выполняя повседневную «скромную работу», юноши и девушки в ней ищут каких-либо значительных перспектив.

Идеалы старшеклассников, как показал С. Г. Крантовский в своей диссертации «Военные идеалы суворовцев старших классов», выступают в трех формах: в форме конкретного, единичного образа, синтетического образа (мысленного воплощения в одном конкретном образе черт, принадлежащих разным лицам) и обобщенного образа (сочетание нравственно-психологических черт без их конкретного воплощения в каком-то лице, действительном или воображаемом). Согласно данному исследованию у подростков идеал как конкретный образ выступает в 65% случаев, а у юношей — в 18%; соответственно для синтетического образа — 29% и 27% и для обобщенного образа — 6% и 55%. Таким образом, в противоположность подросткам, юноши гораздо больше живут идеалами в обобщенной, чем в конкретно-образной форме.

Высота юношеских дерзаний, стремление к идеалу играют большую роль в развитии юношей и девушек, повышая требовательность к себе, мобилизуя энергию для достижения целей, являясь источником вдохновения в работе. В. Г. Белинский высоко оценивал эту любовь к идеалу у молодежи. «Благо тому,— писал он,— что *отличенный Зевеса любовию,* неугасимо носит в сердце своем Прометеев огонь юности, всегда живо сочувствуя свободной *идее* и никогда не покоряясь оцепеняющему *времени* или мертвящему *факту* — благо ему» [1].

В отдельных случаях дерзание юности может принимать и нежелательные формы, например отказ от достижения значительных целей по этапам и тенденции, как выразился один ученик IX класса, «штурмовать сразу то, к чему стремишься в жизни». Учителя должны разъяснять учащимся, что на пути к решению больших жизненных задач возможны и временные неудачи, даже своего рода отступления, которые не следует рассматривать как повод к отказу от решения этих задач.

Под романтической приподнятостью, свойственной молодежи, следует понимать ту сильно окрашенную чувствами мечтательность, которая создает особую красоту переживаний, придает поэтическую окраску получаемым впечатлениям, часто связана с любовью к неизвестному, неразгаданному.

Славная партизанка Инна Константинова писала в своем дневнике, когда она еще училась в старших классах школы:

«Луна. Все так красиво, так сказочно... Я так люблю лунные ночи. Мир становится чище, лучше, голубой свет придает

---

[1] В. Г. Белинский, Собрание сочинений, т. VI, изд. АН СССР, 1955, стр. 463.

всему прекра
тысячами ал
шина... Как
ном и невозм
Но роман
от жизни. И
ном деле, к
венную парт
смертью за
Романти
держивать
бе и чуткос
случаях она
оторванной
цельный са
ниями. Наб
неожиданн
скаются с
цы). Все э
в ранней
изучать ка
всегда нах
мантика п
шему общ
В ранн
ростковым
рактера,
сознается
ловек,—
сравнить
торого ст
а ничего
человека
В юн
возраст
решител
В то
тивност
ность, ю
с тем
Встреча
имеет д
санност
самоан
той дер
Юн
ло пер
реже,

всему прекрасное, волшебное очарование. Сильный мороз. Снег тысячами алмазов играет в серебристом сиянии. И тишина, тишина... Как в сказке! В такую ночь хочется думать о прекрасном и невозможном».

Но романтика будущей героической партизанки не оторвана от жизни. Инна мечтает в своем дневнике о большом общественном деле, которое впоследствии и воплотилось у нее в мужественную партизанскую деятельность, закончившуюся героической смертью за Родину.

Романтика нашей молодежи сильна тем, что помогает поддерживать бодрость и жизнерадостность, требовательность к себе и чуткость к людям. Это не исключает того, что в отдельных случаях она может принять и нежелательные формы бесплодной, оторванной от жизни мечтательности или погружения в бесцельный самоанализ, своего рода любование своими переживаниями. Наблюдаются и такие явления, когда юноша или девушка неожиданно обнаруживает слишком большую «трезвость», «спускаются с неба на землю» (по выражению одной восьмиклассницы). Все это еще раз говорит о противоречивости характера в ранней юности и о необходимости педагогам внимательно изучать каждый случай, чтобы юноши и девушки в романтике всегда находили источник бодрости, энергии и силы, чтобы романтика прежде всего была обращена на служение делу, имеющему общественное значение.

В ранней юности приобретают большую, по сравнению с подростковым возрастом, определенность и силу *волевые черты характера,* значение которых в формировании личности хорошо сознается самими старшеклассниками. «Слабохарактерный человек,— пишет десятиклассник,— не имеет воли. Его можно сравнить со струнным инструментом (скрипкой, гитарой), у которого струны спущены. Все части у такого инструмента есть, а ничего на нем не сыграешь. Таков и характер безвольного человека».

В юности по-новому, по сравнению с детским и подростковым возрастом, проявляются такие черты волевой активности, как решительность, смелость, инициативность.

В то время как у подростков в их решительности и инициативности нередко наблюдается торопливость, неосмотрительность, юноши более тщательно обдумывают дело, не теряя вместе с тем напрасно времени на ненужные сомнения и колебания. Встречающаяся иногда в юношеском возрасте нерешительность имеет другие корни, чем у подростков. Она связана не с разбросанностью, а с отдельными случаями преувеличенного, затяжного самоанализа, не с поверхностным отношением к делу, а с высотой дерзаний.

Юноши, как и подростки, очень ценят смелость, весьма тяжело переживая обвинения в трусости. Но у юношей значительно реже, чем у подростков, встречаются проявления необузданной

«смелости» в форме лихачества или озорства, кроме того, смелость в юношеском возрасте имеет бо́льшую устойчивость, в то время как у подростков она нередко проявляется лишь эпизодически, хотя и очень ярко.

Юность полна инициативы, которая прежде всего должна принадлежать комсомольцам. В. И. Ленин говорил на III съезде комсомола: «Союз коммунистической молодежи должен быть ударной группой, которая во всякой работе оказывает свою помощь, проявляет свою инициативу, свой почин».

Большую творческую инициативу обнаруживают наши юноши и девушки, активисты молодежных бригад, работающих на заводах и колхозных полях. Инициатива учащихся старших классов широко проявляется в их учебной и общественной деятельности. Вместе с тем они ненавидят рутину, застой, формализм. В сочинении о А. П. Чехове ученица IX класса так говорит про Беликова («Человек в футляре»): «Этот отвратительный тип особенно противен нам, молодежи. Всякая футлярисгость претит юношам и девушкам. Мы презираем всех узких людей, которые всегда держат свои мысли под зонтиком и приговаривают в душе: «Как бы чего не вышло».

Еще более резко, чем в активности, проявляется разница между подростками и юношами в тех волевых чертах характера, которые относятся к организованности личности, и в первую очередь в выдержке и самообладании.

Юноши и девушки лучше, чем подростки, осуществляют контроль над своими движениями, жестами, положением тела, благодаря чему внешний облик юноши и девушки становится более подтянутым. Отчасти это находится в связи с повышением эстетических требований к себе, с опасением показаться неуклюжим и нескладным, но главная причина заключается в возросшей сознательности, в признании жизненной необходимости умения владеть собой.

Речь также становится более содержательной и ответственной.

Надо заметить, что в умении быть выдержанным в речи, выражающемся, в частности, в отсутствии паразитических выражений, бесконтрольных слов, на протяжении обучения в старших классах наблюдается большой прогресс, восьмиклассник в этом отношении ближе стоит к подростку, одиннадцатиклассник — к взрослому человеку. Эта разница отчетливо видна при сравнении выступлений учащихся на собраниях в различных старших классах школы.

Несколько сложнее обстоит дело у старшеклассников с умением руководить своим настроением. В силу своей эмоциональности они сильно подвержены влиянию настроения, которое у большинства юношей и девушек бодро и оптимистично, но в отдельных случаях имеет оттенки меланхоличности или, наоборот, такой «веселости», которая выражается в подчеркнутой

тенденции острить, хохотать и вместе с тем в недостаточной чуткости к неудачам и несчастьям своих товарищей.

Наиболее яркое и конкретное выражение организованность как черта характера ученика находит в его дисциплинированности. Учащиеся старших классов более правильно, чем подростки, понимают существо дисциплины как выполнения долга не только перед школой, но и перед Родиной и как неотъемлемую принадлежность культурного поведения. Они также рассматривают дисциплинированность в тесной связи с силой воли, указывая на необходимость для того, чтобы быть дисциплинированным, бороться с всякого рода «соблазнами», дурными привычками и «порывами настроения».

Сами учащиеся, как и учителя, указывают на такие частые случаи нарушения дисциплины: неаккуратность (например, опаздывание на уроки), болтливость на уроках, подсказывание, грубость в обращении с товарищами и со взрослыми. Нередко недисциплинированность ученика старшего класса является «традиционной», т. е. привычкой, получившей свое начало в начальных классах школы.

Значительный прогресс по сравнению с подростками наблюдается у учащихся старших классов в отношении стойкости характера: настойчивости, терпеливости, выносливости. Молодежь весьма ценит стойкость и в недостаточном ее развитии часто находит объяснение своих неудач в учебной работе.

Настойчивость, как правило, сочетается у старшеклассников с вдумчивостью, серьезностью, глубоким отношением к окружающему и к своей деятельности. Характерно с этой стороны такое высказывание одного юноши.

«Собственно говоря, до VII—VIII класса у меня настоящей серьезности не было: я представлял из себя «мальчика», правда, воспитанного (уж очень меня дрессировали дома), но жадно хватающегося за все, что бросается в глаза. От этого у меня получилась разбросанность, я с жаром принимался за многие дела, но скоро к ним остывал. В последние школьные годы (в конце VIII класса) под влиянием главным образом нашего преподавателя истории я стал глубже относиться и к занятиям, и к людям, не браться сразу за многие дела, постоянно приучая себя к систематичности и упорству в работе. Интересно то, что, вырабатывая в себе настойчивость, я все более и более чувствовал себя взрослым».

Советские юноши и девушки в годы Великой Отечественной войны показали многочисленные примеры мужества, которое является своего рода вершиной силы воли и твердости характера и выражается в подчинении своих интересов интересам Родины, коллектива, готовности во имя долга идти на большие жертвы, переносить всяческие лишения. Олег Кошевой в своем стихотворении писал:

Я так решил, и это я исполню,
Всю жизнь отдам за Родину свою,
За наш народ, за нашу дорогую,
Любимую Советскую страну.

Мужество учащихся старших классов проявляется в разных формах. Одна ученица IX класса мужественно перенесла удар — смерть отца и, оставшись круглой сиротой, воспитывая младшую сестру, была в классе одной из лучших по успеваемости.

Не всегда в ранней юности отмеченные выше волевые черты характера выдерживаются до конца. Встречаются и в этом возрасте учащиеся, у которых активность беспорядочна, неорганизованна, выдержка переходит в замкнутость и пассивность, настойчивость в упрямство. Далеко не всегда указанные волевые черты совмещаются у одного и того же лица. Одни юноши или девушки решительны, смелы, инициативны, но не всегда дисциплинированны, другие, наоборот, весьма исполнительны и дисциплинированны, но не энергичны, пассивны. Все это показывает, как важно учителям старших классов знать индивидуальные особенности учащихся с тем, чтобы не дать возможности развиваться намечающимся у них отрицательным чертам характера.

К таким нездоровым чертам, с которыми приходится иметь дело воспитателям молодежи, относятся: развязность, делячество, узкий практицизм, чрезмерная замкнутость.

Развязность юношей и девушек редко имеет такие грубые формы, как у подростков, она, например, редко проявляется в дерзких ответах старшим, но она носит более устойчивый характер. Некоторые юноши и девушки, не грубя своим родителям, допускают в разговорах с ними обидный покровительственный тон, стараются в беседах со старшими всегда оставить за собой последнее слово.

Проявляется в этом возрасте и делячество, мелкий практицизм. В одних случаях эта черта объясняется опасением не «устроиться» как хотелось бы в жизни. Ученица IX класса Лиза прямо заявляла своей подруге: «Ты витаешь в небесах, а я считаю, что самое главное — пробиться в жизни, хотя бы кое-кого и пришлось бы толкнуть локтями».

Значительно реже у советских юношей и девушек встречается замкнутость. Чаще всего она имеет место как временное состояние, например, если юноша и девушка переживают чувство первой любви, которое они хотят охранить от своих товарищей. Замкнутость как черта характера у молодежи порождается или болезненностью, или неумением справляться с жизненными неудачами, или отсутствием нормальных отношений с коллективом, в котором, может быть, повинен и сам коллектив.

Присущее нашей молодежи чувство нового иногда принимает весьма нежелательную форму оригинальничания. Оно выражается в манерах, речи, упрямом отстаивании «оригинальных»

взглядов, отказе следовать хорошим примерам. Некоторые юноши и девушки склонны защищать абстракционизм в искусстве главным образом потому, что это — нечто новое, за что надо бороться.

Все отмеченные недостатки не имеют широкого распространения у нашей молодежи, они навеваются чуждыми нам влияниями и являются результатом ошибок в воспитании и самовоспитании.

Юноши и девушки значительно более, чем подростки, заняты *самовоспитанием* и ищут у своих педагогов, родных, в книгах, театре, кино — везде, где только можно, помощи в этой глубоко их интересующей работе. Одни из приемов самовоспитания старших школьников рассчитаны на повышение сознательности, на углубление понимания задач и целей такого самовоспитания, в частности на понимание различных черт характера и их проявлений; другие относятся к самоконтролю, к предъявлению себе обязательств и требований, нередко в строгой форме самоприказа; третьи представляют собой приемы поощрения и наказания, применяемые юношей и девушкой к себе; четвертые связаны с выбором личного примера для подражания; пятые относятся к физической закалке как средству одновременно и закалки характера.

Не всегда эти приемы учащимися применяются правильно, и поэтому необходимо руководство учителя, чтобы работа ученика над собой шла в должном направлении и была плодотворной. Это руководство должно быть тактичным, с уважением к индивидуальному своеобразию ученика, если работа над собой не идет в разрез с осуществлением задач коммунистического воспитания. Так, например, не следует упрекать ученицу IX класса Ирину Ш. в том, что она слишком много внимания уделяет эстетике, так как стремление этой ученицы к красивому, к выработке у себя художественного вкуса никаких дурных последствий не имеет.

При правильно поставленной воспитательной работе в школе и семье предупреждаются и пресекаются встречающиеся у учащихся старших классов эгоизм и индивидуализм, узкий практицизм и карьеризм, самовлюбленность, чванство, упрямство и грубость. Источник возникновения этих черт обычно кроется в недостатках идейного воспитания, в ошибках учителей и родителей и, в конечном итоге, в том, что юноша или девушка не приучены к работе над собой.

Жизненное самоопределение и выбор профессии у старших школьников.

Стержневыми линиями самоопределения молодежи как проектирования жизненного пути являются выработка мировоззрения, формирование характера и нахождение своего призвания. М. И. Калинин в беседе с учащимися старших классов московских школ Бауманского района указал эти перспективные задачи для юношей и девушек: «Определиться

серьезно — это значит наметить свой жизненный путь, выработать свой характер, свои убеждения, найти свое призвание»[1].

Вопрос о выборе профессии юношами и девушками различно ставится в школе-десятилетке и в новых условиях, когда учение в старших классах сочетается с производительным трудом. В этих условиях юноши и девушки уже имеют профессию и речь идет лишь о путях дальнейшего повышения своей профессиональной квалификации или о выборе высшего учебного заведения, очного или заочного.

Пока наша наука располагает данными о выборе профессии учащимися IX—X классов. При этом выборе имеются три перспективы: а) получение производственной квалификации на фабриках и заводах, в колхозах, совхозах, на транспорте, б) высшее учебное заведение, в) поступление на работу.

Относительно бóльшая зрелость в выборе профессии у юношей, чем у подростков, проявляется прежде всего в общественной значимости мотивов этого выбора и в повышении ответственности за него, в связывании решения этого вопроса с более широкой проблемой жизненного самоопределения, как перспективой развития личности.

Выбор профессии учащимися старших классов обычно глубоко выражает личность человека. Юношам и девушкам свойственно рассматривать выбор профессии как своего рода вывод из анализа потребностей и имеющихся склонностей и способностей, из общей характеристики своей личности, из сопоставления этой характеристики с требованиями, предъявляемыми той или другой профессией к человеку.

Но нельзя и преувеличивать зрелость молодежи, оканчивающей школу, в решении вопроса «кем быть?». Даже учащиеся десятых классов не всегда ставят перед собой этот вопрос с должной серьезностью, иногда недостаточно осведомлены в особенностях выбираемой профессии и не совсем правильно понимают и оценивают себя.

Опыт показывает, что в тех школах, где преподаватели и прежде всего классные руководители оказывают юношам и девушкам помощь при решении вопроса о перспективах дальнейшего пути образования и труда, жизненное самоопределение юношей и девушек делается более ответственным и основательным.

В отношении к вопросу «кем быть?» у юношей и девушек имеются многочисленные индивидуальные различия, объясняемые как их личными особенностями, так и жизненными обстоятельствами. Эти различия прежде всего касаются: а) места, занимаемого выбором профессии среди других важных вопросов, стоящих перед молодежью, б) твердости выбора и в) его мотивированности или основательности.

[1] М. И. Калинин, Избранные произведения, т. 3, Госполитиздат, 1962, стр. 361.

Многие очень серьезные юноши и девушки подчиняют вопрос о выборе профессии другим вопросам жизненного самоопределения, например «быть активным участником построения коммунизма», «выполнить долг комсомольца, а затем коммуниста», «быть честным советским человеком», «развить у себя такой стальной характер, при котором можно было бы справиться с любой профессией» и т. п. При этом одни учащиеся старших классов обнаруживают достаточно внимательное отношение к выбору профессии, а другие, ставя его на второй план, недооценивают значения своевременного решения этого вопроса. В качестве примера первых учащихся можно привести десятиклассника, мечтающего прежде всего вступить в Коммунистическую партию и быть достойным ее членом и вместе с тем сделаться «врачом-коммунистом, врачом-общественником, преданным народу». Примером вторых учащихся может быть ученик IX класса, заявляющий: «Хочу быть передовым рабочим, не важно, где бы ни пришлось работать».

Надо выделить те довольно многочисленные случаи, когда у учащихся старших классов господствует ближайшая жизненная цель: хорошо или отлично учиться, успешно выдержать экзамен на аттестат зрелости, получить медаль, и за такого рода близкой перспективой, требующей для своего осуществления большой затраты усилий, как-то забывается необходимость серьезно подумать о дальнейшей своей учебной и трудовой деятельности.

Говоря об установке при выборе профессии старшеклассниками, можно ее различные случаи выразить в такой схеме.

Установка при выборе профессии.

1. Твердая: без колебаний, после колебаний.

2. Нетвердая: 1) Несколько профессий нравятся одновременно. 2) Конфликт между склонностями и способностями. 3) Конфликт между «идеалом» в выборе профессии и реальными перспективами. 4) Разнообразные влияния на выбор.

3. Отсутствие интереса к выбору профессии (весьма редкие, исключительные случаи).

Приведем примеры нетвердой установки при выборе профессии.

1) Ученице X класса нравятся профессия актрисы (имеется драматический талант), анатомия и физиология человека и агрономия, в частности работа селекционера. Не принимая самостоятельного решения, она делает такой вывод: «В конце концов, если кто-нибудь, влюбленный в свою специальность (имеются в виду три профессии: актрисы, врача и агронома), расскажет о ней так, что захватит меня, полагаю, что я остановлю выбор на этой специальности».

2) Ученик IX класса хочет быть химиком (рабочим, техником или инженером), но по состоянию здоровья эта профессия ему противопоказана, с чем он неохотно мирится.

3) Ученица X класса, мечтающая поступить в МГУ, но по успеваемости являющаяся одной из слабых и не рассчитывающая выдержать приемные испытания.

4) Ученик IX класса сельской школы, колеблющийся между перспективами работы на заводе, куда его «тянет» интерес, и в колхозе, где ему энергично советуют работать авторитетные для него родители.

Следует заметить, что колебания при выборе профессии далеко не всегда говорят о неосновательности этого выбора. Наоборот, отсутствие колебаний иногда связано с недостаточным размышлением по данному вопросу, с узкостью рассматриваемых перспектив, с поверхностностью мотивов. Так, некоторые учащиеся без всяких оснований принимали решение идти в вуз или в какое-либо другое учебное заведение, не оценивая здраво и обдуманно богатые перспективы работы на заводе или в колхозе.

Большое значение для формирования личности и жизненного самоопределения молодежи имеют *мотивы выбора профессии*.

В большинстве случаев наши юноши и девушки не склонны рассматривать решение вопроса «кем быть» как их «личное дело», но сознают всю ответственность за этот важнейший жизненный шаг перед обществом, перед Родиной. «Служить народу», «быть честным и передовым советским специалистом», «быть в числе передовых строителей коммунизма», «на деле показать свой патриотизм»,— таковы типичные примеры различных формулировок патриотической направленности советской молодежи, задумывающейся над выбором профессии.

Нередко эта направленность принимает более специальный характер, например выражается в желании работать с детьми, с больными и т. п.

«Я всегда мечтала быть учительницей. Мне кажется, что эта профессия должна привлекать особенно девушек, желающих своим трудом служить Родине. Ведь без хороших учителей не может быть хороших специалистов. Детям, нашему будущему, я хочу посвятить свою жизнь» (слова ученицы IX класса).

Общественная направленность при выборе профессии часто сочетается с личными мотивами, к которым относятся: интерес к данной работе, сознание наличия способностей к ней, подготовленность к работе, желание через нее повысить свое развитие, следование совету или примеру старших или товарищей, а иногда и бытовые и материальные соображения.

Почти все учащиеся говорят об интересе к избираемой области труда, но этот интерес имеет различную силу, начиная от чисто «платонического», не сопровождаемого никакими усилиями для борьбы за достижение намеченной цели, и кончая страстным и деятельным интересом, побуждающим к такой борьбе.

Так, один ученик IX класса очень любил с жаром говорить о своем интересе к профессии химика, а учился по химии только

на «тройки» и, по словам преподавателя химии, ни в чем своего интереса к этому предмету не проявлял. Его товарищ, также мечтавший быть химиком, наоборот, был в классе лучшим учеником по этому предмету, много читал по химии, не ограничиваясь учебником, работал в школьном кружке химиков, где читал доклады, получившие одобрение.

Очень часто юноши и девушки ставят перед собой вопрос: обладают ли они теми способностями, которых требует от них излюбленная область труда? В качестве критериев для определения своих способностей они берут успеваемость или легкость усвоения учебного материала того или иного предмета, оценки, даваемые преподавателями, товарищами, а также результаты внешкольных занятий, на которых индивидуальные способности обнаруживаются иногда ярче, чем на уроках.

В силу возросшей сознательности учащихся случаи расхождения между интересами и способностями в ранней юности бывают реже, чем в подростковом возрасте. Так, один десятиклассник по единодушному мнению учителей, родителей и товарищей очень способен к математике и физике, но этими предметами он гораздо менее интересуется, чем историей, успеваемость по которой у него не так высока. Этот ученик почему-то считал, что работа в области истории более развивает человека, чем в области точных наук.

Указания на способности к избираемой области часто сочетаются у учащихся с ссылками на бóльшую подготовленность в этой области, на обладание необходимыми знаниями. Так, многие учащиеся сельских школ выбирают сельскохозяйственные профессии на том основании, что уже знают сельскохозяйственный труд, имеют в нем известный опыт.

Воспитательное влияние, оказываемое профессией, также является одним из мотивов профессионального самоопределения. Один ученик, выбравший специальность моряка, среди других соображений приводит и такое: «Работая моряком, я смогу лучше закалить волевые черты характера». Ученица, стремящаяся работать на заводе, заявляет: «На заводе сама работа будет содействовать более глубокому пониманию значения производственного труда. Ведь я во многом — белоручка».

Интерес, способности, подготовленность к выбираемой профессии, стремление воспитать себя на работе,— все это *внутренние*, личные мотивы, от которых надо отличать мотивы *внешние*, к которым относятся совет и пример других людей, а также соображения бытового и материального характера.

Юноши и девушки более сознательно пользуются советами по выбору профессии, чем подростки. У последних нередко случаи как слепого следования совету или слепого подражания, так и необоснованного негативного отношения к советам, особенно со стороны старших. Старшеклассники обсуждают даваемый им в данной области совет и принимают его в зависимости от автори-

тетности человека, который советует, от убедительности приводимой им аргументации, от соответствия рекомендации своим склонностям.

Ученик IX класса, сын железнодорожного машиниста, уверенно решает идти по пути своего отца. Он с детства проникся уважением к работе отца и много делает для того, чтобы быть достойным его сыном. Он изучает жизнь и деятельность передовых железнодорожников и завел тетрадь, где записывает свои беседы с отцом и его товарищами, содержащими какой-либо интересный материал о работе паровозного машиниста.

Жизненные обстоятельства у некоторых учащихся могут быть таковы, что мотивы материального обеспечения приобретают существенное влияние на выбор профессии. То обстоятельство, что многие юноши и девушки стремятся как можно скорее снять со своих родителей тяжесть материальных забот о них, ни в каком случае не делает мотивированность выбора профессии эгоистичной или «деляческой», как склонны думать иногда сами ученики.

От этих случаев следует отличать другие, которые хотя и в незначительном количестве, но встречаются у юношей и девушек, не получивших хорошего воспитания в семье. Это случаи беззастенчивого карьеризма, погони за «материальными благами» в первую очередь, расчета на протекцию родственников, занимающих видное положение. Встречаются учащиеся старших классов, страдающие таким, например, предрассудком, что оканчивающим среднюю школу унизительно быть просто квалифицированным рабочим.

Объекты выбора профессии указываются учащимися с различной степенью конкретизации.

В одних случаях указывается только общий вид труда («Поступать работать туда, где имеешь дело с машинами»); в других — намечается только учебное заведение, а вопрос о дальнейшей работе по окончании его относится на второй план или же считается решенным сам собой («Моя мечта — учиться в техническом училище системы трудовых резервов»), в третьих — конкретно намечается не только профессия, но и узкая специальность («Хочу быть механиком на заводе, вырабатывающем измерительные приборы»), в четвертых — не только выбираются профессии и специальности, но и намечаются достижения, которые юноша или девушка намерены осуществить в своей работе («Внесу вклад в дело выведения новых сортов фруктов»).

Можно установить некоторые тенденции в том, какие именно профессии и специальности выбираются нашими учащимися старших классов.

Прежде всего замечается тяга у молодежи к тем специальностям, которые представляют собой новые области знания и труда и вместе с тем являются предметом особенного общественного внимания. Использование атомной энергии в технике, ракетные

двигатели, радиолокация, телевидение, технология синтетической нефти, космонавтика, счетно-вычислительные машины — вот те области, которые привлекают молодежь своей новизной и работа в которых содержит своеобразную романтику.

Имеются данные, показывающие повышение интереса учащихся старших классов к профессиям сельскохозяйственным и строительным. Это объясняется тем, что старшеклассники понимают общественную потребность в таких профессиях, осознают, что работа в этих областях труда дает возможность проявить себя новаторами.

Советские юноши и девушки охотно выбирают профессии, в которых можно сочетать умственный труд с физическим. Их увлекает пафос такой работы, где они, как выразился ученик X класса, «выходят на полевые просторы», «живут полной жизнью рабочего у станка» и т. п.

Заслуживают внимания и некоторые различия в выборе профессии между юношами и девушками. Как и ранее, у юношей больше выражена склонность к техническим специальностям, у девушек — к медицине, литературе, педагогике. Замечается понижение интереса у девушек к тем техническим профессиям, которые связаны с большой физической нагрузкой. Вместе с тем у девушек наблюдается тяга идти на посильную для них со стороны физической нагрузки работу на фабриках и заводах и на работы по сельскому хозяйству. Различия между юношами и девушками в выборе профессии объясняются как своего рода традицией, так и учетом тех требований, которые та или другая профессия предъявляет к физической силе работника.

Выбор профессии в некоторой мере зависит и от местных условий. Например, юноши, живущие вблизи больших рек, больше помышляют о том, чтобы стать специалистами речного флота, а молодежь, живущая в районах размещения горнорудной промышленности, более склонна посвятить себя горному делу.

По сравнению с подростками юноши и девушки обыкновенно имеют гораздо более правильное представление о тех учебных заведениях и производствах, куда они стремятся поступить, и о тех профессиях, которые они выбирают. Это не исключает необходимости помогать учащимся старших классов расширять их профессиональную ориентацию.

Политехнизация школы оказывает значительное влияние на выбор профессии старшеклассниками, ориентируя их на производственные специальности, с которыми они знакомятся на деле. Проведенные обследования профессиональных интересов учащихся X класса показали, что в 1958—1959 годах эти учащиеся больше стремились на производство, чем в прежние годы, и, что особенно важно, основательнее мотивировали выбор производственных специальностей.

Школьные мероприятия по выбору высшего учебного заведения юношами и девушками примерно те же самые, какие были

указаны при профессиональной консультации подросткам, к ним надо присоединить «дни открытых дверей» в вузах, выступления в школах перед молодежью преподавателей высших учебных заведений и студентов. В профессиональной консультации молодежи педагоги, родители и производственники больше могут опираться на самоанализ учащихся, обычно проявляющих значительно большую зрелость в понимании своих склонностей и способностей, а также общественной значимости жизненного самоопределения, чем восьмиклассники.

Особенности воспитательной работы в ранней юности.

К юношам и девушкам по сравнению с подростками предъявляются более повышенные требования и прежде всего к их идейно-политическому воспитанию и воспитанию характерных для строителя коммунизма черт: духовного богатства, моральной чистоты и физического совершенства. Юноши и девушки вступают в трудовую жизнь, их коммунистическая убежденность и дух коллективизма должны быть основой их жизни, оплотом против всякого рода чуджых нам идеологических влияний, которые могут в отдельных случаях отравить сознание и умалить достоинство нашей молодежи.

«Обостренное внимание к проблеме воспитания молодого поколения вызывается не какими-то чрезвычайными обстоятельствами, а возросшей требовательностью нашего общества к моральному облику, сознанию и поведению каждого советского человека, в первую очередь молодежи — будущего страны» [1].

Воспитание юношей и девушек, часть которых будет продолжать образование в одиннадцатилетней политехнической школе, а большинство будет трудиться на промышленных предприятиях, сочетая производственную работу с обучением,— дело сложное и еще не проверенное на опыте. Однако некоторые особенности воспитания молодежи этого возраста имеют значение независимо от того, по какому пути пойдет дальнейшее производственное образование молодежи.

Прежде всего весьма повышается роль самовоспитания на основе анализа своей трудовой деятельности, своих переживаний, своих взглядов на жизнь, своего отношения к людям. У юношей и девушек имеется глубокая потребность в самовоспитании.

При всей загруженности общественной, учебной и производственной работой юноши и девушки много занимаются самообразованием. Воспитателям молодежи должно быть хорошо известно, по какому пути идет это самообразование, получаемое через книги, лекции, общение с более взрослыми людьми культуры и труда. В связи с формированием мировоззрения юношей и девушек в этом самообразовании первенствующее значение приобретает политическая литература. Юноши и девушки стремятся

---

[1] Л. Ф. Ильичев, Очередные задачи идеологической работы партии, Госполитиздат, 1963, стр. 40.

познакомиться с первоисточниками марксистской литературы, читают газеты и журналы, предназначенные не только для молодежи, но имеющие и более общее назначение. В этом политическом просвещении юношей и девушек решающая роль принадлежит комсомольской организации; и не входящие в состав Ленинского комсомола юноши и девушки находятся под идейным воздействием этого передового отряда советской молодежи.

Идейно-политическому воспитанию подрастающего поколения во многом помогает введенный в старших классах новый учебный предмет — обществоведение.

Значительно яснее в рассматриваемый период вырисовываются индивидуальные способности, на развитие которых должно быть обращено большое внимание. Юношам и девушкам хочется творчески работать, показывая и развивая в работе свои способности. Вместе с тем юноши и девушки не всегда правильно определяют свои способности, очень важно помочь им в этом деле не с тем, чтобы, как иногда воспитатели молодежи неправильно делают, подавить интерес к развитию тех способностей, которые у данного учащегося менее выражены, а с тем, чтобы указать ему то русло деятельности, в котором он лучше всего может себя проявить. Надо внушать молодежи, что даже самый большой талант требует огромного труда для того, чтобы он принес свои плоды, надо бороться с имеющимися иногда у молодежи тенденциями к переоценке себя, к пренебрежению работой над своей как общей умственной культурой, так и культурой своих специальных способностей.

Большое место в духовном богатстве юношей и девушек должно занять расширение их общего кругозора, начитанность, формирование эстетического вкуса. Высокая коммунистическая идейность служит верным компасом, который направляет гражданские и эстетические интересы молодежи, орудием борьбы с проникающими в нашу среду иногда чуждыми влияниями.

Примером коммунистической принципиальности и духовного богатства подрастающего поколения должны быть комсомольцы, долг которых — помогать своим товарищам правильно разбираться в сложных явлениях общественной и политической жизни, в закономерностях природы, формировать у них действенные коммунистические убеждения, всемерно поддерживать юношескую пытливость и стремление к активной деятельности.

Самовоспитание молодежи в большой мере относится к воспитанию характера. Часто юноши и девушки сами изыскивают методы этого самовоспитания, ставя перед собой конкретные задачи. Например, ученик X класса решил «ликвидировать» недостатки своей речи: грубоватый тон, паразитические выражения. Он правильно считал, что эти недостатки объясняются плохой привычкой, слабоволием, и для преодоления их укреплял свою волю. Ученица X класса в своем дневнике записала: «Покончу с тем, что дает право моим подругам называть меня белоручкой».

Не всегда молодежь правильно и конкретно ставит цели самовоспитания. Юноша заявляет: «Надо заняться собой, чтобы преуспевать в жизни». Это установка деляческая, за которой кроется карьеризм, а часто и эгоизм. Иногда задача формулируется туманно, неопределенно: «Буду стараться быть лучше», «Надо характер свой делать приемлемым для других» и т. п.

Молодежь должна быть убеждена в том, что лучшая школа воспитания характера — труд: учебный, общественный, производительный. Ученица X класса, утверждавшая, что она могла бы быть самой лучшей по успеваемости, если бы захотела, но предпочитавшая пользоваться развлечениями, тем самым показала свою несерьезность и слабоволие. Примером сильного характера для молодежи должны быть юноши и девушки — отличники в учебной работе и на производстве, члены юношеских бригад коммунистического труда, передовые общественники среди молодежи.

Надо, чтобы юноши и девушки приучались убеждать и переубеждать себя, тщательно контролировать свое продвижение в самовоспитании, в одних случаях поощряя себя, в других порицая, умели предъявлять к себе большие требования, приказывать себе, запрещать, не проявляя при этом вредной снисходительности. С другой стороны, не следует злоупотреблять таким анализом своих недостатков, который в конце концов нередко приводит к потере уверенности в своих силах. «Что из меня может выйти? — говорит ученик IX класса,— ничего из себя не представляю, учусь, играю в футбол — донкихотством не занимаюсь, знаю, что пороху не выдумаю».

Эти недостатки у нашей молодежи, скорее склонной к переоценке себя, редки, но и их не должен оставлять без внимания чуткий воспитатель. Учителя ободряют таких учащихся, внушают им веру в свои силы, указывают конкретные пути к достижению успехов, без которых вера в себя не имеет корней.

Воспитатели молодежи должны хорошо знать особенности этого возраста, в том числе и более «интимные» переживания, которые часто отражаются и на работе. От воспитателей требуется та большая культура, как общая, так и специальная, без которой они не смогут отвечать на вопросы юношей и девушек и не приобретут у нее должный авторитет.

В ряде случаев родители оказываются по своему образованию ниже своих детей-старшеклассников и потому не могут помогать им в учении и затрудняются отвечать на их вопросы. Этим ни в каком случае не должен снижаться авторитет родителей у молодежи. Надо напоминать заносчивым в семье юношам и девушкам, с каким уважением не только в детстве и юности, но и в течение всей жизни относились к своим матерям В. И. Ленин, Н. В. Гоголь, Н. А. Некрасов, Н. А. Добролюбов, Н. М. Пржевальский, Д. И. Менделеев, П. И. Чайковский, Н. А. Островский и многие другие замечательные люди нашей страны.

Надо предоставлять достаточно простора самостоятельности молодежи. Юноши и девушки должны быть полноправными, ответственными членами семейного коллектива, к ним нередко надо и прислушиваться, конечно, если они в семье ведут себя достаточно тактично, в первую очередь по отношению к родителям.

Совершенно недопустимо проявляющееся иногда у молодежи неуважительное отношение к своим учителям, выражающееся в пренебрежении, критиканстве, панибратстве, стремлении перейти грань, отделяющую их от учителя. Скромность, которая не всегда наблюдается и у юношей и девушек, успевающих в учении и работе, должна быть одной из важнейших задач воспитания нашей молодежи.

Надо много такта, чтобы помочь молодежи в ее затруднениях при переживаниях чувства дружбы и любви, при жизненных неприятностях и конфликтах. Недопустимо такое положение, что «личная жизнь» юношей и девушек отодвигает на задний план основное русло их деятельности: учение и общественно полезный труд.

Необходимы все условия для физического и эстетического воспитания молодежи. Молодежь увлекается спортом, но не всегда умеет регулировать свое время. Приобщая молодежь к физкультуре и спорту, следует считаться не только с индивидуальными интересами, но и способностями молодежи, в первую очередь с состоянием их здоровья.

Борьба за формирование эстетического вкуса молодежи плодотворна лишь в том случае, если молодежь, с одной стороны, будет иметь достаточно возможностей для восприятия художественных произведений и для собственного творчества в области искусств, а с другой стороны, если не будут проникать в среду молодежи тлетворные влияния упадочнического буржуазного искусства, которое, к сожалению, еще привлекает некоторых наших юношей и девушек.

В связи с возросшей сознательностью юношей и девушек особое значение в их воспитании приобретает убеждение, которое может иметь формы основательно аргументированного разъяснения, с использованием политической, научно-популярной и художественной литературы, личного примера. Вместе с тем надо избегать при воспитании юношей и девушек продолжительных разъяснений того, что им хорошо известно, достаточно краткого напоминания этого известного, а дальше уже можно сосредоточить внимание на его применении к данному ученику.

Юноши и девушки нуждаются в поощрении и лучшим для них поощрением является высокая оценка их работы, поведения, поступков уважаемыми ими лицами, коллективом, что, конечно, не исключает других мер поощрения, в том числе и премирования. Не должны оставаться дурные поступки юношей и девушек без наказаний, но они будут иметь эффект лишь в том случае,

если будут хорошо осознаны учащимися. Выговор может оказаться бесплодным для исправления юношей и девушек, если в нем не прозвучит понимание учителем психологии ученика, совершившего плохой поступок, и не будет дано разъяснение ученику путей его исправления.

Воспитывает молодежь не только школа, семья, производство, но и в более широком смысле наша советская жизнь. Конечно, она воспитывает также детей и подростков, но в ранней юности, когда молодежь занимается общественно полезным трудом и входит в многообразные непосредственные отношения с широким кругом людей и приобретает всю полноту ответственности, школа жизни становится могучим фактором воспитания.



ГЛАВА ОДИННАДЦАТАЯ

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ

Принципы индивидуального подхода к учащимся в советской школе.

В Советском Союзе весь общественный строй, школа и семья воспитывают чуткое и бережное отношение к человеку. Забота о кадрах выражается в умении находить путь к сердцу каждого человека, чтобы он наилучшим образом раскрыл свои силы и способности в творческом труде на пользу своей социалистической Родине.

Важнейшую задачу воспитания подрастающего поколения в советской школе составляет развитие и усовершенствование человеческой личности — ее общественной направленности и способностей, моральных и волевых черт, подготовка преданных советских патриотов, образованных людей, активных строителей коммунистического общества. Только тщательно изучая детей в процессе их обучения и воспитания, формируя у них эти качества, можно решить задачу подготовки всесторонне развитых людей.

В психологии и педагогике *индивидуального подхода* к учащимся имеется ряд принципиальных вопросов, которые нуждаются в правильном решении.

Иногда индивидуальный подход понимается весьма узко, как только один из путей исправления неуспевающих или недисциплинированных учащихся. Такой подход находит свое применение главным образом в тех случаях, когда требуется исправление ученика.

Это объясняется тем, что в первую очередь внимание учителя привлекают учащиеся, не выполняющие требования школы. Если, например, в классе имеются два-три ученика, систематически нарушающие дисциплину, то классный руководитель и другие учителя прежде всего стараются повлиять на этих учащихся. Подобным образом, учитель, видя, что в его классе находится несколько детей, недостаточно успевающих, в первую очередь выясняет причину неуспеваемости каждого из них и осуществляет те или иные мероприятия для повышения их успеваемости. И в том и в другом случае учитель достигнет цели лишь при условии, если будет осуществлять индивидуальный подход.

Но было бы неверно ограничить индивидуальный подход к учащимся только отрицательными случаями, часто требующими применения срочных мероприятий. *В советской школе воспитание предполагает знание личности каждого учащегося*, так как ни один метод обучения и воспитания не может дать должных результатов, если он применяется без учета индивидуальности учащихся.

Надо знать, что категория так называемых «средних», т. е. не выделяющихся своим поведением и успеваемостью, учащихся на самом деле очень неопределенна и изменчива. Личность любого учащегося, имеющего свою индивидуальную биографию, своеобразна, имеет свои положительные и отрицательные черты. Так называемые «средние» представляют из себя резервуар, из которого формируются как «хорошие», так и «плохие» ученики. Так, ученица VI класса Инна С. была «средняя» по успеваемости и в общем дисциплинированная, учительнице казалась она несколько вялой, равнодушной, но когда потребовалось проявить активное участие в помощи одной заболевшей подруге, то «незаметная» Инна оказалась самой чуткой и отзывчивой в своем классе.

Нередко учащиеся замечают, что учителя упорно считают их средними, не способными повысить свою успеваемость. В таких случаях старшеклассники сами могут внушить себе такое же мнение и тем самым ограничить свои возможности в учебной работе.

Индивидуальный подход надо осуществлять и по отношению к наиболее сильным по успеваемости и выполняющим требования дисциплины школьникам. У них иногда замечаются проявления таких отрицательных черт характера, как эгоизм, зазнайство, развязность. Чрезмерное захваливание может привести к возникновению самомнения у этих учащихся, которое может отрицательно влиять на их работоспособность.

Необходимость индивидуального подхода к учащимся вытекает и из того принципа, что воспитание в советской школе прежде всего направлено на воспитание коллектива, а эту задачу нельзя решить, не зная особенностей каждого члена ученического коллектива. «Наш воспитанник,—писал А. С. Макаренко,—кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей»[1].

Исходя из задачи первостепенной важности: воспитания коллектива и членов коллектива, проникнутых общественной направленностью, способных на первое место поставить интересы коллектива,— советская школа должна быть чужда индивидуа-

[1] А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 356.

листического подхода к детям. Этот подход выражается в культивировании обособленной от коллектива, хотя бы и талантливой личности, в своего рода любовании такой личностью, в снисходительном отношении к «слабостям» того или другого ученика, в приспособлении к индивидуальности учащегося, а иногда и его недостаткам.

Нередко индивидуальный подход к школьникам сводят к их изучению, к возможно более глубокому пониманию каждого ребенка и на этом останавливаются. При таком ограничении индивидуального подхода он теряет свою действенность. Никогда педагог в школе не должен изучать учащегося ради изучения. Учащийся — это растущий и развивающийся человек, формирующийся как личность под влиянием прежде всего учебно-воспитательного процесса. *Индивидуальный подход* — это такое воспитательное воздействие на школьника, первым этапом которого является его изучение.

Конкретные задачи учителя при индивидуальном подходе к учащимся заключаются в следующем:

1. Хорошо знать каждого школьника, его индивидуальные психологические особенности и условия их формирования.

2. Проявлять в отношении к учащимся педагогический такт, а для этого уметь предвидеть последствия того или другого подхода к данному ученику.

3. При выборе и применении методов и приемов учебно-воспитательного воздействия на школьников учитывать их индивидуальные особенности, не считая каждое педагогическое мероприятие в равной мере применимым ко всем учащимся.

В Америке довольно широким распространением пользуется при индивидуальном подходе к детям *метод изучения трудных случаев* (case study), который состоит в том, что сначала подробно описывается, в чем заключается трудность данного случая, затем этот случай анализируется с целью выяснения его психологических компонентов и факторов, после чего предлагается путь ликвидации данного случая трудности. Этот метод применяется не только к так называемым трудным детям, но и к отдельным случаям затруднений, которые могут возникнуть у каждого, в том числе и успевающего ребенка. Иногда этот метод в Америке называется также клиническим,— этим термином монографическое детальное изучение ребенка противопоставляется массовому, менее глубокому и подробному.

Изучение трудных случаев в американской психологии и педагогике в значительной мере обесценивается широким применением при этом *тестов* и *стандартных анкет*, обработка которых идет статистическим путем, через сопоставление данных случаев с средними нормами. Совершенно недостаточно привлекаются психологами при этом изучении учителя.

Советские психологи нередко пользуются *монографическим*, или *клиническим*, методом при индивидуальном подходе к уча-

щимся. Таково, например, изучение неуспевающих учащихся в школе-интернате, проведенное группой сотрудников Московского института психологии под руководством Л. И. Божович. Следует подчеркнуть, что в отдельных работах дело не ограничивается изучением ученика, а главное заключается в психологически обоснованных предложениях по улучшению успеваемости изучавшихся школьников, причем психологи принимали самое активное участие в осуществлении этих предложений, сами вместе с педагогами занимались обучением неуспевающих школьников.

По мнению передовых советских учителей, практика индивидуального подхода к учащимся является хорошим средством совершенствования своего педагогического мастерства. Педагогическая квалификация в большой мере зависит от того, какой опыт переобучения и перевоспитания учащихся имеет учитель.

Было бы неправильно свести индивидуальный подход к учащимся только к монографическому методу с изучением трудных случаев. Все учащиеся нуждаются в индивидуальном подходе, одних легко понять, и выбор педагогических мероприятий к ним ясен, другие противоречивы, неопределенны, сложны — их надо сделать предметом особого подхода, нередко требующего совместной работы нескольких педагогов.

ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Учитель должен хорошо знать *индивидуальность* школьника, т. е. такие черты, которыми данный учащийся отличается от своих товарищей. Понятия индивидуальности и личности не являются синонимами. Имеется индивидуальность и у животного, как своеобразной особи. *Личность* — это общественная категория, и сущностью человека как личности является, как говорил Маркс, «совокупность общественных отношений». Учитель изучает учащегося как личность, формирующуюся согласно задачам коммунистического воспитания.

Условия формирования личности учащегося в семье и школе.

Для глубокого понимания школьника необходимо не просто констатировать те или другие его качества, но знать, как они формировались в семье и школе.

Очень часто «разгадка» личности ребенка отыскивается в условиях его домашнего воспитания. Получая сведения о жизни ученика в семье, учитель должен знать, кто и как воспитывает детей в семье. Имеется ли планомерное, систематическое воспитание или оно осуществляется по методу проб и ошибок? Насколько авторитетны для ученика родители и ближайшие старшие родственники? Проводится ли единая линия воспитания в семье отцом и матерью? Осуществляется ли в семейном воспитании линия коммунистического воспитания, про-

водимая в школе? Каковы приемы семейного воспитания и, в частности, правильно ли применяются поощрения и наказания?

В качестве примеров значения семейного воспитания для формирования личности ребенка можно взять два случая, выросших в целые проблемы: единственный ребенок в семье и ребенок, фактически предоставленный дома самому себе.

Ребенок, единственный в семье, обычно растет вне детского домашнего коллектива и часто является предметом такой любви родителей, которая граничит с преклонением, готовностью удовлетворить его капризы. Все это создает благоприятную почву для развития у ребенка таких отрицательных черт характера, как самовлюбленность, эгоизм, упрямство.

Такова, например, ученица VII класса Дора Ф. Родители без достаточных оснований считают этого своего единственного ребенка «очень хрупкой девочкой», тщательно оберегают ее от физического труда и спортивных занятий, при ней говорят о ее красивой внешности и ни в чем ей не отказывают. В результате учителю приходится иметь дело с избалованной, капризной ученицей, смотрящей на своих подруг сверху вниз. Можно было убедиться в отрицательном влиянии домашних условий на Дору, когда девочка поехала (после большого сопротивления родителей) в пионерский лагерь. Сначала она там пробовала показывать свое превосходство, но потом втянулась в жизнь коллектива, вошла во вкус такой жизни и не хотела, чтобы ее считали изнеженной, неспособной к труду.

Бывают единственные дети и очень хорошие. Валя Р.— единственный сын у своих родителей, рабочих, строго и умело его воспитывающих. Он с ранних лет в детском коллективе, который сложился под влиянием его матери. У Вали воспитаны скромность, уважение к старшим, трудолюбие.

Случаи безнадзорности ученика в семье имеют различные корни, которые должны быть известны учителю. Можно указать следующие причины того, что ученик в семье предоставлен сам себе:

1. Фактическое отсутствие таких лиц, которые могли бы воспитывать (ребенок на попечении старой бабушки или тети, родители в длительной служебной командировке).

2. Большая занятость родителей (например, при совмещении работы с обучением), при которой они очень мало видят своего ребенка и вместе с тем нежелание или невозможность найти для ребенка лицо, которое их заменило бы дома как воспитателей.

3. Открытое или молчаливое признание родителями неумения воспитывать и в таком случае предоставление воспитания своего рода стихийности.

4. Такая занятость родителей своим личным делом (в том числе «личным счастьем»), при которой они тяготятся ребенком, и он, замечая это, старается проявить возможно больше самостоятельности в организации своей жизни.

5. Непоследовательность воспитания в семье, различие воспитательного подхода у отца и матери, создающие у ребенка непонимание кому и как следовать, а отсюда и пренебрежение к противоречивым требованиям родителей.

Каждая из отмеченных причин вызывает особый случай безнадзорности ученика в семье.

Лиля Д., ученица VI класса, лишившись своих родителей, оставалась на попечении тети, 65-летней пенсионерки, которая по мере своих возможностей старается баловать свою племянницу-сиротку. Никакого влияния она на Лилю не имеет, к труду ее не приучает. Девочка свободное от школьных занятий время проводит у разных подруг или на дворе. В ее характере замечаются неустойчивость, болтливость, недостаток ответственности.

У Миши М., ученика V класса, «новая мама», в душе считающая своего пасынка «обузой». Миша не любит новую маму, замечает, что она неискренне к нему относится, и он игнорирует ее требования, а также требования папы, который не живет с «настоящей мамой». Миша — ребенок нервный, обидчивый, всегда настороженный, но весьма ценящий ласку и чуткость.

А. С. Макаренко в своих произведениях «Книга для родителей» и «Лекции о воспитании детей» в яркой и убедительной форме показал значение для формирования личности ребенка того, что можно назвать домашним укладом жизни.

В «Книге для родителей» приведены подробно описанные и разъясненные примеры правильного и неправильного воспитания в семье, в зависимости от того, насколько, по выражению А. С. Макаренко, в семье воспитывается социальный опыт, организуется упражнение человека в разнообразных солидарных действиях, в борьбе с препятствиями, в трудном процессе коллективного роста. Эта книга обращена к родителям, но она весьма ценна и для педагогов и психологов, дает примеры того, что и как надо изучить в семье ребенка, чтобы лучше его понять и воспитать.

«Лекции о воспитании детей» показывают, какое значение для воспитания ребенка имеют такие семейные «факторы», как родительский авторитет, дисциплина в семье, игра, участие детей в семейном хозяйстве, труд, половое воспитание и воспитание культурных навыков.

Учитель должен знать историю формирования личности ученика в школе, начиная с того, как ученик впервые переступил порог школы. В борьбе с неуспеваемостью учеников, например с их орфографической неграмотностью, учителю часто приходится источники неуспеваемости искать в недостатках преподавания в предшествующих классах с недостаточно требовательным отношением учителей к детям.

Жизнь и деятельность ученика в пионерской организации должны быть хорошо известны учителю, так как здесь ученик часто проявляет себя иначе, чем в классе. Пионерская органи-

зация повышает требования к детям и прежде всего к их идейно-политическому росту, к их самостоятельности, инициативе, создает большие возможности для удовлетворения интересов и склонностей детей. Знание состояния работы пионерской организации в школе, фактической роли в ней каждого пионера поможет учителю лучше воспитывать детей, осуществляя к ним индивидуальный подход. Например, ученик V класса Боря Ж., считался в школе на уроках весьма пассивным, но на пионерских сборах и собраниях он проявлял большую активность, инициативу. Этого было достаточно, чтобы учитель убедился в возможности воспитания активности у Бори и в отношении учебных занятий, а также нашел пути повышения этой активности, присматриваясь к тому, что побудило мальчика быть активным пионером.

Типы высшей нервной деятельности.

При изучении детей учителю поможет знакомство с учением И. П. Павлова *о типах высшей нервной деятельности,* дающее физиологическую основу для учения об индивидуальности учащегося, и в некоторой мере и о его личности. Как известно, классификация типов нервной системы построена на трех принципах: силе нервных процессов возбуждения и торможения, их уравновешенности и подвижности.

Сила нервных процессов выражается в способности нервных клеток «выносить» сильные раздражители, а также в способности нервных клеток к торможению при трудных условиях, например при сильно действующем безусловном рефлексе, связанном с органической потребностью.

Согласно принципу силы нервной системы к сильному типу относятся сангвиники, флегматики и холерики, а к слабому — меланхолики.

Второй принцип различения типов нервной деятельности — *уравновешенность* процессов возбуждения и торможения позволяет среди сильных типов выделить два уравновешенных (сангвиников и флегматиков) и одного неуравновешенного (холерика), которого Павлов называет также безудержным типом, с резко повышенной возбудимостью.

Наконец, третий принцип — подвижность процессов возбуждения и торможения дает возможность среди представителей сильного и уравновешенного типа различать подвижных сангвиников и малоподвижных или инертных флегматиков.

Наблюдения над учащимися показывают всю жизненность учения о типах нервной деятельности.

Не следует учителям каждого учащегося относить к какому-либо определенному типу высшей нервной деятельности или темперамента, так как большинство людей обладает смешанным типом. Научными исследованиями (Б. М. Теплова и его сотрудниками) доказано, что человек может проявлять разные типы высшей нервной деятельности в работе различных анализа-

торов, а жизненные наблюдения показывают и зависимость проявлений типа от ситуации. Один и тот же учащийся может в классе проявлять себя как флегматик, а дома как сангвиник. Наконец, трудно изолировать темперамент от характера и чаще всего к темпераменту, более выражающему природный тип высшей нервной деятельности, относят и черты характера, формирующиеся главным образом в процессе воспитания.

Однако учителя имеют возможность выделять ярких представителей типа высшей нервной деятельности среди учащихся, если к этому имеются достаточные объективные основания.

Ученица IX класса Вера Д.— яркая представительница сильного уравновешенного и подвижного типа. Она быстро включается в работу, живо откликается на требования учителя и коллектива и вместе с тем может затормаживать свои желания и действия при самых больших «соблазнах». Это впечатлительная и вместе с тем выносливая девочка, «легкий человек» в лучшем смысле этого слова.

В том же классе Женя К. ближе относится к сильному уравновешенному, но малоподвижному или инертному типу. Классная руководительница характеризует ее как девочку «способную, уравновешенную, но нелегко переключающуюся от одной деятельности к другой, а иногда и проявляющую упрямство».

Ученик VI класса Вова З. в своем поведении проявляет черты сильного неуравновешенного типа. Это мальчик страстный, энергичный, но резкий, не всегда умеющий держать себя в руках, плохо владеющий своим настроением. В состоянии гнева, сильного раздражения он может незаслуженно обидеть своего лучшего друга, отказаться от поручения коллектива, бросить начатое дело.

Наконец, слабый тип можно проиллюстрировать на ученике V класса Игоре Я., часто плачущем, несколько болезненном мальчике, остро переживающем всякие неудачи. Учится он хорошо, но легко смущается, в его ответах обычно чувствуется неуверенность.

Следует заметить, что ни один из типов высшей нервной деятельности не предопределяет ни успеваемости, ни поведения учащегося и потому сам по себе не является ни хорошим, ни плохим.

При воспитании учащихся учитель должен принимать во внимание тип высшей нервной деятельности данного ученика, если этот тип школьника достаточно ярко выражен.

Ученики сильного уравновешенного и подвижного типа как будто бы не нуждаются в особой бдительности со стороны учителя, но прежде всего сила их типа может быть дурно направлена, и перевоспитание таких «сильных» учеников представляет большие трудности, а, кроме того, подвижность представителей этого типа может быть чрезмерной.

У школьников сильного, уравновешенного, инертного типа следует предупреждать упрямство, косность, слабую переключаемость.

Для воспитания учащихся сильного, но неуравновешенного типа особое значение имеет труд в коллективе и общественная работа в тех формах, которые требуют от ученика управления собой, и вместе с тем надо давать поле деятельности для кипучей энергии учащихся данного типа.

Особенно требуют индивидуального подхода учащиеся с слабым типом нервной деятельности. Прежде всего имеются разновидности этого типа: одни слабы больше в процессе возбуждения, другие в процессе торможения. У одних слабость означает действительно низкий уровень этих процессов, а у других, как показали работы Б. М. Теплова и его сотрудников, «слабость» означает лишь особую чувствительность, тонкую восприимчивость человека, и в таком случае учителю надо рекомендовать особенно бережное обращение с учащимися этого типа.

Исследование Н. С. Лейтеса показало, что даже учащиеся с резко выраженным слабым типом могут быть среди отлично успевающих, так как слабость типа часто выражается не в болезненности, как у Игоря Я., а в особой чувствительности, впечатлительности, даже известной тонкости переживаний. Во всяком случае, учащиеся слабого типа или меланхолики, кстати сказать, не часто встречающиеся в нашей школе, требуют к себе особого подхода с тем, чтобы их «слабость» не была препятствием к успешной работе в школе.

Учителям важно учитывать не только тип нервной деятельности ученика, зависящий от силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения, но и зависящий от *соотношения между деятельностью первой и второй сигнальных систем.*

Людей, у которых более активизируется первая сигнальная система, И. П. Павлов относит к типу «художника», а тех, у которых преобладает деятельность второй сигнальной системы, к типу «мыслителя». Все другие люди относятся им к среднему типу, т. е. к такому, который в своей деятельности не обнаруживает заметного преобладания первой или второй сигнальной системы. При достаточной силе процессов возбуждения и торможения деятельность первой сигнальной системы обусловливает богатство восприятий, образов памяти и творческого воображения, которое говорит о способностях ученика к тому или другому искусству или к другим видам деятельности, требующим преобладающего развития этих качеств. Если же при достаточной силе процессов возбуждения и торможения у ученика замечается развитая деятельность второй сигнальной системы, то имеется основание предполагать у данного ученика преобладание отвлеченного мышления. При этом надо заметить, что ни первый, ни второй типы не могут сформироваться без правиль-

ного взаимодействия двух сигнальных систем: для «художника» деятельность второй сигнальной системы необходима в той же мере, как для «мыслителя» — первой сигнальной системы.

Учителям надо выделять учащихся с резко выраженным преобладанием первой или второй сигнальной системы, нередко свидетельствующими о наличии соответствующих способностей (например, у «художников» — к живописи, у «мыслителей» — к математике). Надо также предупреждать такую односторонность, когда «художник» никаких особых способностей не проявляет, а только из-за своей «прикованности» к конкретным фактам и явлениям затрудняется в работе с более отвлеченным материалом, а «мыслитель» выступает как резонер, оторванный в своих многоречивых рассуждениях от жизни.

Принимая во внимание величайшую пластичность нервной системы, ее податливость всякого рода воздействиям и в первую очередь организованному воспитательному влиянию, следует сохранять оптимизм в отношении возможности перестройки нервной деятельности ученика и преодоления отрицательных качеств его личности.

Направленность ученика.

К содержательной стороне индивидуальности ученика прежде всего относится его *направленность*, т. е. его интересы, чувства и идеалы. Педагог для установления причин успеваемости и неуспеваемости учащихся, а также перспектив будущей работы оканчивающих школу должен знать их *учебные интересы:* отношение к школе, к изучаемым предметам и учебной деятельности.

В своей книге, посвященной психологии младших школьников, М. Н. Волокитина на ряде индивидуальных примеров показала зависимость успеваемости школьников от их отношения к учению. Так, неуспеваемость учеников IV класса братьев Святослава и Всеволода нашла свое объяснение в том, что легкость первых успехов и чрезмерное тщеславие заставило братьев некоторое время быть впереди учеников класса, а потом, когда они встретились с трудностями в учении и хорошая домашняя подготовка уже не могла сказываться, успеваемость резко снизилась. Выяснилось, что у мальчиков было лишь формально хорошее отношение к учению и что родители не привили им правил коммунистической нравственности, побуждающих в учении видеть свой общественный долг. Учитель сделал ошибку, приняв первоначальные хорошие успехи этих учеников за признак сознательного и заинтересованного отношения к учению и своим обязанностям. Этот пример показывает, как важно тонко разбираться в отношении учащихся к учению, чтобы не сделать педагогических ошибок.

Уже в первых классах школы учителя замечают, что одни дети чтение предпочитают арифметике, другие больше любят решать задачи. Несмотря на то что в этих классах избирательное отношение детей к учебной деятельности неустойчиво, интерес

иногда меняется под влиянием полученной отметки, считаться с интересами детей необходимо для воспитания их в желательном направлении. В средних и старших классах интересы учащихся к отдельным предметам приобретают бóльшую избирательность и бóльшую устойчивость.

Нельзя изучить направленность ученика, не побеседовав с ним об его интересах и склонностях, но этого недостаточно, необходимы объективные показатели интереса и в первую очередь успеваемость в заинтересовавшей ученика области знаний. О специальных интересах ученика можно получить полезную информацию не только от него самого, но и от его товарищей. В Америке для изучения интересов применяются очень громоздкие анкеты, которые заполняются в таких условиях, что на ответы не дается достаточно времени, и они нередко носят случайный характер. Если анкета применима для получения некоторых общих и предварительных данных, полученных на большом материале, то она не может дать ценных результатов при индивидуальном изучении ребенка и ни в коем случае не заменяет живой беседы.

При индивидуальном подходе к учащимся важно знать их общественные интересы как выражение *общественной направленности.* Насколько ученик общителен? Какова широта его общительности, т. е. предпочитает ли он маленький или большой коллектив? В какой мере развито у него чувство коллективизма? С кем особенно дружит ученик? Какова его активность как пионера? Ставя перед собой эти вопросы, учитель может глубже понять личность ученика и тем самым найти объяснение его поступкам и наметить путь к перевоспитанию. Приведем примеры.

Ученицы VI класса Клава Н. и Рита Ж.— очень общительные девочки, но их общительность разная. Клава — ученица активная, сознательная, с развитым чувством товарищества, в коллективе больше думает о других, чем о себе. Рита — любительница больших, веселых и шумных компаний, где ей всегда хочется играть ведущую роль. Общительность Клавы помогает девочке хорошо учиться и быть дисциплинированной, общительность Риты иногда отвлекает ее от дела и ставит в конфликтные отношения с подругами.

Индивидуальность ученика часто находит свое яркое выражение во *внеучебных интересах:* в чтении, в отношении к искусству, природе, спорту, в любимых развлечениях. Для педагогической работы небезразлично, насколько широк круг интересов данного ученика, не разбрасывается ли ученик в своих интересах, насколько эти интересы устойчивы.

Так, ученика V класса Володю Ф. в семье считают любознательным мальчиком, который, по словам его матери, интересуется «буквально всем». Другого мнения о нем классная руководительница, считающая Володю учеником с весьма поверхностны-

ми, быстро сменяющимися интересами. Он книги не читает, а «просматривает», не дочитав одной книги, он, посмотрев ее конец, берется за другую, записывается во все школьные кружки, но быстро остывает к ним и т. п.

Изучая направленность учащихся, учителям не следует терять из виду основного: формируется ли у данного ученика коммунистическая направленность, достаточно ли (конечно, в пределах своего возраста) политически зрел ученик, насколько развито у него чувство советского патриотизма, любит ли он труд, проявляются ли у него чувство коллективизма, чувства долга и ответственности?

Необходимо изучать трудовую направленность детей: их общее отношение к труду не только учебному, но и производительному, к отдельным видам труда, причины наблюдающегося у некоторых учащихся пренебрежительного отношения к труду, а также выделять в коллективе особенно трудолюбивых учеников, имеющих живой интерес к труду взрослых на фабриках и заводах, в сельском хозяйстве, на транспорте и желающих следовать их примеру.

Умственная деятельность и умственное развитие ученика.

Нельзя понять личность ученика, не зная особенностей его *умственной деятельности*, характеризующей его умственное развитие.

Главными показателями умственного развития ученика являются следующие:

1. Относительная легкость усвоения учебного материала (быстрота и прочность образования временных связей).
2. Умение самостоятельно ставить и решать вопросы.
3. Быстрота умственной ориентировки, или находчивость.
4. Глубокое проникновение в сущность предметов и явлений, умение отличать существенное от несущественного.
5. Критичность ума, отсутствие предвзятых, необоснованных суждений.

Несомненно, что все учащиеся, поступившие в школу, приобретая знания, одновременно умственно развиваются. Вместе с тем каждому учителю известно, что учащиеся различаются по своему умственному развитию, что, например, не всем детям одинаково легко дается усвоение основ наук.

Изучение индивидуальных различий в умственном развитии детей встречается с серьезными методическими трудностями. Широко применяющаяся в капиталистических странах методика тестов на так называемую «умственную одаренность» не может быть признана научной, и ее результаты таковы, что даже в этих странах она все более и более вызывает суровую критику. Умственное развитие ребенка устанавливается на основании психологического анализа его умственной деятельности в процессе усвоения знаний и самостоятельной работы. Можно применять и экспериментальные данные, т. е. предлагать определенные задачи, направленные на активизацию того или другого умственного

процесса, например задачи на обобщение, абстрагирование, конкретизацию, сравнение и т. п., но эти задачи должны приближаться к конкретной учебной деятельности, даваться без всякой спешки, и при обработке необходимо учитывать не только результаты, но и процесс решения. В. А. Крутецким предложены некоторые оправдавшие себя экспериментальные задачи для изучения математических способностей детей.

При суждении об умственном развитии данного ученика надо хорошо разбираться, в чем те или иные недостатки развития проявляются, т. е. связывать умственное развитие с конкретными видами деятельности ученика.

Так, ученик V класса Валя Р. по характеристике учительницы «плохо понимает, плохо соображает». Возникает вопрос: «Всегда ли и все Валя плохо понимает, при каких условиях он понимает лучше?» При проверке очень часто недостаток сообразительности ученика оказывается недостатком внимания и интереса, неумением организовать свою умственную работу, пассивностью. Тот же «несообразительный» на уроке Валя интересно и красочно рассказывает о посещении кино, о встрече с дядей, офицером, Героем Советского Союза.

Часто низкий уровень умственного развития ребенка смешивается с недостатками его внешней культуры. Например, ученица V класса Маруся Л. не получила в семье должных культурных навыков, в частности не владеет правильной речью, не сдерживает своих движений и своего настроения. Учитель был бы не прав, если бы по этим отрицательным чертам Маруси судил о слабости ее умственного развития.

Очень важно не создавать необоснованно преувеличенного мнения об умственном развитии ребенка. Так, ученик VII класса Юра А.— единственный сын интеллигентных родителей, внешне очень культурный мальчик, любящий поговорить на самые разнообразные темы. Учится он хорошо, но среди товарищей особенно не выделяется, хотя классная руководительница почему-то считает его «исключительным по развитию учеником». Наслушавшись от родителей и учителей разговоров о своих больших способностях, Юра стал небрежно относиться к учебным обязанностям, у него развилось нездоровое самомнение, в результате он попал на страницы классной стенной газеты.

Педагогам особенно важно определять качественные особенности умственного развития ученика. Приведем пример. Костя К. и Миша Р.— лучшие ученики VIII класса, оба очень развитые, но по-разному, у Кости ум живой, быстрый, эмоциональный, мальчик склонен к остроумию, к критике, любит решать трудные вопросы, но при этом он нередко ошибается. Миша медленней соображает, чем Костя, его ум несколько педантичный, но очень точный, он обычно с полной ответственностью разрешает стоящие перед ним вопросы. Умственная работа Миши отличает-

ся систематичностью, планомерностью, но в ней менее «блеска», чем у эмоционального Кости.

Одни дети особенно выделяются своей наблюдательностью, другие богатой памятью, третьи фантазией, четвертые логическим мышлением, но в пределах каждой из этих психических функций имеется немало индивидуальных различий. Так, ученик VI класса заявляет: «Я медленно заучиваю, но уж если выучу, то навеки». Его товарищ, наоборот, отличается легкостью или быстротой запоминания, одновременно жалуясь на «неустойчивость» приобретаемых им знаний.

Так как мышление ученика развивается в неразрывной связи с речью, то большое внимание при индивидуальном подходе к детям должно быть уделено *особенностям речи* каждого ученика.

Индивидуальные различия в речи школьников относятся к ее содержательности (богатство имеющихся в речи мыслей и конкретного материала, отсутствие лишних слов, загромождающих речь), понятности, грамматической правильности, выразительности, а также к таким внешним особенностям, как скорость и ее громкость. Одни из наиболее распространенных у школьников дурных привычек относятся к недостаткам речи (болтливость, грубость речи, излишняя торопливость, крикливость, непродуманность и др.). Например, об ученике V класса Пете Р. можно сказать, что главным недостатком его умственной деятельности является плохая устная речь. Петя многословен, говорит он быстро, не досказывая одну мысль, переходит к другой. Речь его несвободна от неправильных выражений. Все это показывает, что мальчик приучил себя говорить непродуманно.

Учителя должны приучать Петю к сдержанности в его речи, осуждать его многословие и, что особенно важно, изменить отношение Пети к своей речи, чтобы он сам признал ее недостатки.

Олег Ш. из V класса говорит витиевато, как бы щеголяя фразой. В его речи много искусственности, нарочитой книжности. Он стремится производить впечатление не столько содержанием, сколько формой своей речи.

На простых примерах с применением в тактичной форме некоторой иронии классная руководительница дала понять Олегу все достоинство простой содержательной речи и вызвала у него отрицательное отношение к вычурности и фразерству.

6. Специальные способности. Наблюдая учащихся на уроках и во время внеклассных занятий, учителю важно своевременно подмечать проявления специальных способностей и одаренности детей прежде всего в области искусства (поэзии, музыки, живописи), математики, конструктивно-технической деятельности. В этих областях более ярко сказываются у детей не только особые интересы в данной области, но и то, что можно назвать психологической готовностью добиться в ней успеха. Способности обнаруживаются в конкретной деятельности, и поэтому нельзя о них судить на основании непроверенных харак-

теристик, даваемых родителями, и мнения о себе самого ученика. У учителя нет в распоряжении средств для точного определения анатомо-физиологических задатков, лежащих в основе способностей, но косвенно он может судить о них по ранним (часто еще в дошкольный период) их проявлениям. Учитель имеет много материала для суждений о способностях детей, наблюдая за их деятельностью на уроках, в кружке, в семье. Ему необходимо тактично говорить с учащимися об их способностях, учитывая, как будут тем или другим учеником восприняты его слова.

Имеются учащиеся, явно переоценивающие свои специальные способности. Такова, например, ученица X класса Тамара Б., считающая себя под влиянием родственников «призванной» к артистической деятельности. Она на всех вечерах самодеятельности хочет выступать с декламацией, но в этой области особого дарования не обнаруживает. Ее декламация страдает напыщенностью, ложным пафосом, недостатком вдумчивости.

Реже встречаются случаи недооценки детьми своих специальных способностей. Так, ученик VI класса Шура Я. обладает большими математическими способностями, но, интересуясь больше литературой и историей, он не обращает должного внимания на математику и не признает себя к ней особенно способным.

Не следует много говорить об артистических способностях явно переоценивающей их у себя Тамаре Б., но Шура Я. должен получить поддержку в словах учителя, чтобы больше обратить внимания на свои способности к математике.

Учитель должен давать советы учащимся о путях повышения культуры их способностей. Огромная роль в этой культуре принадлежит школе, но часто требуется еще дополнительная работа: в кружках, в учебном заведении под руководством специалистов (например, в музыкальной школе), дома — создание для развития способностей соответствующих условий. Два ученика VI класса, Митя Л. и Федя З., по общему мнению учителей (в первую очередь учителя по труду), отличаются способностями к конструктивно-технической деятельности, но условия для развития этих способностей у них далеко не одинаковые. У Мити — отец конструктор-изобретатель, и дома все предоставлено для реализации конструкторских интересов и способностей мальчика. Наоборот, в семье Феди — очень сдержанное, если не отрицательное отношение к его конструкторской деятельности на том основании, что Федя учится не по всем предметам на пять, как хотелось бы его родителям. Классный руководитель хорошо сделал, побудив родителей Феди изменить их взгляд на одаренного в техническом отношении сына.

Некоторые дети со специальными способностями неправильно думают, что им не надо особенно трудиться, так как способности так или иначе дадут о себе знать. Таких детей следует убедить в том, что самый большой талант может не дать значи-

тельных результатов, если его не развивать в упорном труде. Способности без большой работы над их воспитанием часто приводят к дилетантству.

Учитель должен уделять особое внимание не только одаренным детям, но и развивать способности всех детей, которые интересуются той или иной областью знаний.

Судя об умственном развитии того или другого школьника, учитель всегда должен знать, все ли в школе и семье сделано для роста умственной культуры ученика, так как за недостатки развития детей в первую очередь отвечают воспитатели — родители и учителя.

Эмоционально-волевая сфера и черты характера. Для индивидуального подхода к учащимся очень важно знать, спокоен ребенок или он отличается повышенной эмоциональностью, не подвержен ли он аффектам, может ли он сдерживать свои чувства, какие чувства у него преобладают.

Эмоциональность ребенка может иметь различную психологическую природу. Так, надо отличать вполне естественную в детском возрасте эмоциональность как склонность живо переживать свое отношение к окружающей действительности от аффективности — подверженности внезапным и бурным эмоциональным вспышкам. Эмоциональность веселого и общительного ученика V класса Бори Л. оценивается положительно, а аффективность его товарища Лени С. говорит о болезненной нервозности ученика.

У подавляющего большинства советских школьников преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Но на этом общем хорошем фоне встречаются и отрицательные явления. У некоторых учащихся веселое настроение проявляется в «паясничании», отсутствии необходимой серьезности. Отдельные школьники обнаруживают склонность к злобности, ворчливости. Есть и такие, которые плохо справляются даже с мелкими жизненными неприятностями и склонны к печали, подавленности. Наконец, для некоторых детей характерны недостаточно обоснованные резкие переходы от одного настроения к другому.

Так как эмоциональная область, как справедливо считал К. Д. Ушинский, очень ярко выражает личность человека и так как эта область очень сложна и динамична, то правильное ее понимание применительно к отдельным учащимся является одним из показателей большой психологической чуткости педагога.

Особенное значение имеет развитие у ученика высших чувств: морально-политических, интеллектуальных и эстетических, в которых в значительной мере выражаются направленность и моральный облик ученика.

Нелегко объективно установить чувства ученика. Обычно для этого пользуются методом наблюдения, т. е. о чувствах судят по их проявлению в поведении и во внешнем выражении (мимике, пантомимике), но у детей, как и у взрослых, имеются

значительные индивидуальные различия в выражении своих чувств.

По характеристике, данной классной руководительницей IV класса, у Зины П. все чувства быстро отражаются на лице, а у Наташи С., ее подруги, они скрыты, она виду не подает, когда опечалена или рассержена. Еще труднее экспериментально изучать чувства. П. М. Якобсон, делая обзор экспериментальных методов изучения чувств, выделяет ситуации, вызывающие затруднения, чтобы узнать, как переживаются трудности, ситуации, вызываемые внутренними конфликтами (например, по исследованию Т. И. Агафонова, идти ли по более длинному освещенному пути или по короткому, но темному, «страшному»), ситуации, выявляющие характер эмоционального отношения к действительности (например, при рассматривании картинок, во время игр), и ситуации для изучения процесса понимания выражения чувств (угадывание чувств по фотографиям и т. п.). Несомненно, что в трудных и конфликтных ситуациях чувства легко вызываются; также важно знать эмоциональные реакции детей и понимание ими эмоции, однако психологическая наука еще далека от того, чтобы строить изучение эмоциональных различий на эксперименте,— необходима разнообразная методика, а иногда и способность самого исследователя или педагога пережить то чувство, которое он изучает.

Начиная с I класса школы каждый ученик проявляет своеобразие *волевых черт:* целеустремленности, активности, организованности и стойкости.

Учитель должен следить за тем, насколько сознательны и целенаправленны действия и поступки ученика. Если ученик принимает какое-либо решение, дает слово выполнить его, а затем не выполняет, то такие факты находят свое обоснование прежде всего в недостаточно сознательной мотивации действий. Нередко, особенно в младших классах, ученики мотивируют свои действия случайными впечатлениями, и тогда они сами говорят: «Я это сделал не подумав».

Об ученике V класса Глебе С. учитель говорит: «Он неплохой мальчик, но слишком впечатлителен, часто действует по слепому подражанию, легко отвлекается от намеченной им же самим цели». Совсем другая характеристика его товарища Коли Ж.: «Вдумчивый, серьезный ученик, с большим чувством ответственности, если сделает что-нибудь неправильно (а это с ним редко случается), то сильно раскаивается и не позволяет себе повторить подобного поступка».

Дети в школе проявляют индивидуальные различия в активности, организованности и настойчивости. Не так редко учителю приходится иметь дело с учениками активными, живыми, легко берущими на себя и поддерживающими инициативу и в то же время не всегда умеющими держать себя в руках. Рядом с такими учениками имеются и очень исполнительные, выдер-

жанные, дисциплинированные, но нерешительные, малоинициативные ученики.

В качестве примера настойчивого ученика можно привести данную классным руководителем характеристику пятиклассника Сережи Д.: «Сережа — сирота. Его воспитывает старая тетя. У него есть маленький братишка, о котором ему приходится заботиться. Имея целый ряд необходимых домашних обязанностей, Сережа с большим упорством учится, из класса в класс повышая свою успеваемость. В пятом классе у него почти одни пятерки. Учение дается Сереже не без труда, но он не боится трудностей и всегда мобилизует себя для их преодоления. Как-то он заболел и в течение двух недель не посещал школу. Обеспокоенный тем, что пропустил много уроков, он усиленно занимался и быстро догнал товарищей».

Учащиеся начальных и V—VII классов школы обычно проявляют повышенную эмоциональность, поэтому большую роль в формировании их личности играет воспитание умения владеть своими чувствами и в этом проявлять силу воли.

Индивидуальные различия детей в волевой сфере определяются изучением их труда, поведения и поступков. Очень важно при этом обращать внимание на мотивы поступков учащихся, о которых можно узнать, лишь беседуя с учеником или ученицей. Воля — существенный компонент характера, и потому так необходимо для понимания характера ребенка знать его волевые черты и вместе с тем не отрывать их от направленности, от мотивов поведения.

Как выше говорилось, надо очень осторожно приписывать школьнику какие-либо определенные и устойчивые черты характера, тем более что у подрастающего поколения они очень динамичны, находятся еще в стадии становления.

Иногда учителя временное *психическое состояние* школьника принимают за черту характера. Ученик рассердился на своего товарища, допустившего по отношению к нему большую бестактность, и учитель, порицая учащегося, говорит: «Какой ты злой». Скоро учителю пришлось убедиться, что «злостность» совсем не характерна для этого ученика, она была лишь единичным эпизодом, временным психическим состоянием.

Надо считаться также с фактами *маскировок характера,* когда школьник по тем или иным соображениям выдает себя не за того, каким он является в действительности. Подчеркнутая вежливость ученицы VII класса Розы Б.— своеобразная маскировка свойственной ей хитрости и мелкого тщеславия.

Моральный облик школьника.

Направленностью личности учащегося характеризуется его *моральный облик,* но иногда полного соответствия между моральной направленностью и поведением школьника не наблюдается: ученик искренне хочет хорошо вести себя, но поступает плохо.

Учитель должен замечать, насколько каждый учащийся на деле проявляет патриотизм, трудолюбие, уважение к социалистической собственности, чувство долга, правдивость и честность, какова его общественная активность, в которой выражаются чувства товарищества и коллективизма.

Среди недостатков школьников, свидетельствующих о их невысоком моральном облике, можно выделить такие, относительно часто встречающиеся: грубость, небрежное отношение к своим учебным обязанностям, лживость, эгоизм, упрямство. Правда, эти недостатки чаще встречаются как временные психические состояния, еще не ставшие чертами характера, но они должны быть предметом самого пристального внимания учителя.

Грубость школьника может иметь разные формы и разное происхождение. Ученик Слава А. из VI класса по существу добрый, чуткий и отзывчивый мальчик, но формы его обращения с товарищами, а подчас и с учителями резки, а иногда и грубы. Он резок в движениях, не всегда контролирует свои слова и потому нередко получает замечания. Его грубость носит внешний характер, выражая недостаток культуры поведения. Освободиться от нее мальчику в условиях правильного воспитания сравнительно не так уж трудно.

Другого рода грубость у Клары П. В ее поведении чувствуется какая-то озлобленность. Она смотрит на учителей, а также на многих подруг с недоверием. Плохо воспитанная в семье, Клара эгоистична и недоброжелательна, хотя внешние формы ее поведения не отличаются грубостью и резкостью.

Небрежность, или *нерадивое отношение к учебным обязанностям,* ученика в отдельном конкретном случае также имеет свою форму и свои причины, к каким относятся: запущенность учебной работы ученика, а отсюда и его неуверенность в возможности не отставать от товарищей, ошибки учителя в воспитании данного ученика, избалованность в семье, что обычно приводит к безответственности, наличие какого-либо сильного интереса, выходящего из рамок основных учебных интересов.

Лживость некоторых детей может быть сравнительно безобидной, проистекающей из желания «рассказать поинтереснее», «пофантазировать» или из боязни вызвать неодобрение учителя. Ученица V класса, рассказывая учительнице о своей домашней жизни, много фантазировала, желая, чтобы в глазах учительницы облик ее родителей и условий жизни дома выглядел во всех отношениях положительно.

Часто дети не сознаются в своих проступках и говорят неправду, стыдясь учителя.

По поводу одного происшествия в VI классе очень хороший по своей нравственной репутации ученик солгал, а его товарищ, малодисциплинированный, сказал правду. Первому было стыдно сознаться, а второму, привычному к замечаниям и наказаниям, рассказать о дурном поступке не представляло труда. Учителю

надо было проявить определенный такт, чтобы не осудить формально первого ученика, а разъяснить ему необходимость в определенных случаях преодолевать естественное чувство стыда и не расхваливать второго ученика, сказавшего правду не из высокого нравственного сознания, а потому, что он не боялся порицания учителя.

Эгоизм проявляется в стремлении подчинять свое поведение узко личным интересам и выгодам. *Упрямство* — одна из форм эгоизма, отказ от всяких разумных доводов и соображений, которые побудили бы ученика поступить правильно, а не так, как ему хочется или как он привык поступать. Борьба с эгоизмом и упрямством как чертами характера, мешающими ученику быть общественником, составляет весьма важную воспитательную задачу, вот почему особенно необходимо пресекать развитие этих черт в их зародыше.

Детское упрямство (стр. 73) часто является результатом избалованности в семье или же, напротив, отсутствия должного внимания к ребенку еще в дошкольном возрасте. Однажды ученица V класса Сима В. вскоре после каникул показывает своей классной руководительнице фотографии, где она на даче снималась в разных группах. Учительница обратила внимание на то, что во всех группах девочка занимала центральное место, как будто бы все другие лица, в том числе и родственники, служили для нее только фоном. У учительницы возникло подозрение, не избалована ли девочка в семье. Выяснилось, что Сима любит всегда и везде быть на первом плане, у нее развивалось мелочное тщеславие, которое надо было устранить, втягивая ученицу в общественную работу, повышая ее требовательность к себе как к члену коллектива.

А. П. Ларин установил четыре стадии упрямства: а) случайные проявления при особенно неблагоприятном стечении обстоятельств, б) ситуационное упрямство, т. е. всегда (а не случайно) связанное с определенным объектом, в) стойкое упрямство и г) остаточное, как бы отмирающее упрямство. Надо думать, что у разных упрямых детей эти стадии протекают по-разному, и не для всех детей они обязательны, но учителю полезно знать их, чтобы тоньше понять ученика и лучше выбрать прием воспитания.

Изучение учителем учащихся в школе.

Наиболее распространенными методами изучения учащихся в школе, как указывалось ранее, являются прежде всего наблюдения на уроках и во внеурочное время, беседы с учащимися, родителями и товарищами и анализ ученических работ. В ряде случаев применяется и эксперимент.

Как педагогам в их повседневной работе с учащимися, так и психологам, проводящим работу в школах, в отдельных случаях надо составлять всесторонние характеристики учащихся, которые могут быть краткими, концентрированными и тем самым удобными для практического использования, а иногда (особен-

но в научных исследованиях) — подробными, представляющими собой своего рода монографии об отдельных учениках. Желательно, чтобы как в кратких, так и особенно в монографических характеристиках давалась динамика развития ученика, хотя бы наиболее важных черт его личности, в конкретных условиях ее формирования. Характеристика ученика как документ, представляющий собой итог наблюдений, бесед и других данных об ученике, не должна быть громоздкой, чтобы не затруднить ее практическое применение. Ее формы могут быть различными. Немецкие психологи (ГДР) К. Ценер, К. Гоф, Ф. Варштад и Е. Эрлебах выделили четыре формы характеристик: а) простое описание поведения без систематизации, б) суммирующую форму — несистематизированное обобщение фактов, в) схематическую форму — распределение материала по заранее составленной схеме, г) типизирующую форму — выделение в личности ученика ведущей стержневой черты. Не удовлетворяясь ни одной из этих форм, авторы предлагают свою, в которой подчеркивают этапы формирования личности ученика, а также переход от описания внешнего вида, поведения и своеобразия психических процессов данного ученика к целостному пониманию существа его личности.

Нередко изучение ученика носит специальный характер для решения частного вопроса, касающегося обучения или воспитания данного ученика. Например, для выяснения причин слабой успеваемости ученика в занятиях по труду в характеристике ученика подробно освещается, в чем именно проявляется эта слабая успеваемость, каковы возможные ее причины, не зависящие от ученика (например, плохая организация занятий по труду) и коренящиеся в личности ученика и условиях его воспитания (отсутствие интереса к труду, непонимание значения труда, недостаток уверенности в достижении успехов и т. п.). При таком выборочном изучении ученика надо иметь общее представление и о его личности в целом, но ударение делается на тех ее сторонах, которые имеют ближайшее отношение к поставленной специальной задаче.

При изучении учителями школьников встречаются такие недостатки, которые могут отразиться и на индивидуальном подходе к детям.

1. Преждевременность и потому неосновательность суждения о личности ученика.

Учитель может односторонне истолковывать внешние формы поведения ученика, не учитывая сложности, а часто и противоречивости его личности. Например, живой и впечатлительный ученик может рассматриваться учителем как «верхогляд», спокойный, сдержанный — как «флегматик», ученик, проявивший настойчивость лишь в той области, которая особо его интересует,— как «поверхностный». Иногда учитель неосновательно судит о том или ином ученике под влиянием первого впечатле-

ния. Два-три поступка ученика создают его «репутацию», которая остается надолго, хотя новые факты ей противоречат. Например, учитель, считая ученика недисциплинированным, приписывает ему проступок, который совершил другой ученик.

Скороспелое суждение об ученике может привести к тому, что превращение «плохого» ученика в хорошего или обратно «хорошего» в «плохого» окажется внезапным и удивит самого педагога. «Чу́дная девочка»,— говорит учительница про ученицу V класса, а через две недели дает ей другую характеристику: «Света оказалась хитрой, притворной».

Не каждого ученика можно быстро узнать, поэтому чуткий и вдумчивый учитель сначала предпочитает говорить об отдельных действиях, поступках и психических состояниях ученика, а лишь после внимательного изучения делать вывод о чертах его характера.

2. Изучение ученика без учета условий формирования его личности, истории его развития.

Лучшие педагогические характеристики, составленные учителями, представляют собой не просто перечень качеств ученика в систематизированной форме, но и содержат ряд важных биографических данных, показывающих динамику развития личности учащегося.

Недостаточно констатировать факты, характеризующие поведение и личность ребенка, надо всегда решать вопрос о причинах их возникновения, почему так ученик поступает, почему он имеет такую-то черту личности — только при этом условии будет достигнуто глубокое понимание ребенка и создана основа для применения индивидуальных воспитательных мероприятий.

3. Изучение ради изучения.

Передовые учителя, наблюдая детей, никогда не упускают из виду педагогических целей, перспективных линий в развитии учащегося. Важно найти в ученике такие черты, которые надо положить как лучшие в основу обучения и воспитания, и такие, которые следует перевоспитать, искоренить. Важно уметь предвидеть, как может измениться ученик при том или другом приеме воспитания.

Не созерцательное, а действенное изучение индивидуальности ученика выражает непрерывную устремленность педагога на развитие ученика, как мыслящего, чувствующего и действующего, как будущего строителя коммунистического общества.

4. Изучение без должного контакта с другими учителями, комсоргами, родителями.

На протяжении всего времени изучения ученика педагог должен пополнять и корректировать свой материал и свои суждения об ученике материалом и суждениями других учителей, пионервожатых, родителей. В противном случае он станет на тот путь изолированных действий, т. е. действий, оторванных от

всего педагогического коллектива, против которых так убедительно возражал А. С. Макаренко.

Делались попытки создать единую универсальную классификацию учащихся в целях лучшего охвата их своими наблюдениями и сравнениями. Такова, например, классификация, предложенная крупным психологом и педагогом П. Ф. Лесгафтом.

Попытки подвести всех детей под одну схему не оправдали себя, и они по существу неправомерны, так как невозможно все многообразие даже основных черт ребенка ввести в узкие рамки схемы, всегда имеющей абстрактный характер.

Но закономерно выделять типы учащихся как обобщения под определенным углом зрения без претензии выдавать полученную типологию за универсальную.

Например, в работе Н. И. Судакова, посвященной изучению настойчивости старшеклассников, удалось выделить три типа настойчивости: а) **настойчивость как черта** характера, проявляющаяся во всей деятельности и тесно связанная с сознательностью ученика; б) настойчивость только в одной области, наиболее интересующей ученика; в) слабая, лишь эпизодически проявляющаяся настойчивость.

Эта работа показала, что три типа настойчивости не являются неизменными, а могут переходить один в другой.

Выделение типов учащихся с определенной точки зрения позволяет учителю применять не только общие учебно-педагогические мероприятия и не просто индивидуально подходить, но и находить мероприятия, применяемые для группы учащихся. Например, не все ленивые учащиеся нуждаются в разъяснении того, что надо быть старательным в учении, но все те из ленивых, которые этого не знают или не понимают.

Типическое у учащихся не всегда является наиболее распространенным. Первоначально только немногие учащиеся в школе были энтузиастами, оказывали помощь колхозникам, а потом это сделалось распространенным явлением. Чуткие педагоги должны предвидеть зародыши будущего, типического, чтобы своевременно, если оно хорошее, развить, а плохое пресечь.

Педагогический такт. При самом хорошем знании ученика учитель не сможет к нему правильно подойти, если по отношению к нему не проявляет должного *педагогического такта.*

Под тактичным отношением советских людей надо понимать такое отношение к человеку, при котором принципы коммунистического мировоззрения и коммунистической морали осуществляются с учетом личности человека, его жизненных обстоятельств, данной ситуации. Тактичное отношение сочетает в себе глубокое понимание личности данного человека, бережное, чуткое отношение и вместе с тем требовательность к нему.

Особенность педагогического такта состоит в том, что его проявляет воспитатель, несущий огромную ответственность за

формирование личности ученика в духе коммунизма и при должном авторитете воздействующий на ученика не только своим преподаванием и воспитательными мероприятиями, но и всем своим поведением, всей своей личностью.

Педагогический такт советского учителя означает требовательное отношение к каждому ученику. А. С. Макаренко не раз говорил о требовательности как условии уважения к человеку. Дети любят, когда им дают серьезные поручения. Даже дети дошкольного возраста хотят, чтобы воспитатели предъявляли им серьезные требования, и склонны обижаться, если эти трабования снижаются, школьники еще более высоко ценят требовательность учителей. и не особенно считаются с либеральной снисходительностью некоторых учителей. Неуместное чувство жалости только оскорбительно, так как может давать повод ученику считать себя не способным на лучшее.

Зоя Космодемьянская была недовольна, когда ей казалось, что она получила не совсем заслуженную отличную отметку, «Никакой радости,— говорила Зоя,— мне это «отлично» не доставило. Я ходила-ходила, думала-думала, потом подошла к Вере Александровне и говорю: «Я ваш предмет «на отлично» не знаю». А она посмотрела на меня и отвечает: «Раз вы так говорите, значит, будете знать. Будем считать, что «отлично» я вам поставила авансом». Такой аванс не удовлетворил Зою, так как она не хотела по отношению к себе никакой скидки.

Конечно, требовательность учителя к ученику должна предъявляться с учетом имеющихся у него возможностей, но пусть она всегда открывает перед учеником перспективу и рождает уверенность в возможности достижения поставленных перед ним целей.

Педагогический такт означает также неизменно благожелательное, чуткое и внимательное отношение педагога к ученику, даже плохому по успеваемости и поведению.

Сохранять любовь и благожелательное отношение к ученику, совершившему дурной поступок, хотя и не легко, но необходимо. Любящие свое дело учителя умеют, глубоко возмущаясь поступком ученика, делая ему суровый выговор или налагая на него взыскание, одновременно предвидеть, каким будет этот ученик после исправления, и таким образом сохранять к нему положительное чувство. Важно только, чтобы в обращении учителя ученик не почувствовал той вредной снисходительности, которая может быть им так истолкована: «В конце концов ничего особенного со мной не будет». Благожелательное отношение не должно вырождаться в тот либерализм, при котором в сознании ученика появляется и закрепляется недопустимое чувство безответственности. Педагогический такт требует от воспитателя естественности и искренности.

«По отношению к отдельной личности,— пишет А. С. Макаренко,— я предпочитал и рекомендовал другим предпочесть все-

таки атаку в лоб. Это значит, если мальчик совершил плохой поступок, отвратительный, я ему так и говорю: ты совершил отвратительный поступок.

Тот знаменитый педагогический такт, о котором так много пишут, должен заключаться в искренности вашего мнения. Я не позволю себе ничего скрывать, маслить, я говорю то, что я на самом деле думаю»[1].

Педагогический такт требует от учителя продуманных действий, основанных на знании не только личности ученика, но и того психического состояния, в котором он в данное время находится. Если, например, ученик очень возбужден, не управляет собой, то даже хорошо составленная назидательная речь учителя может оказаться попавшей в каменистую почву. В таких случаях часто больше пользы принесут два-три слова, содержащие в себе требование, приказ или осуждение. Учитель поступит нетактично, если не ободрит при временной неудаче ученика, обычно добросовестно относящегося к своим обязанностям. Совершенно различно поступает учитель по отношению к ученику, нарушившему правила поведения, в зависимости от того, раскаялся ученик или нет, и если раскаялся, то насколько глубоко он осознал свой проступок.

Учительница А. Н. Титова не стала читать личный дневник, который она отобрала у одной ученицы на уроке. «Секунду я колебалась,— говорила она,— но только секунду. Нет, классный руководитель не должен снижаться до уровня классного надзирателя»,— подумала я и отказалась от мысли прочитать дневник. Этим самым я показала детям пример выдержки и такта». После этого случая учащиеся стали доверчивее относиться к учительнице, чаще рассказывали ей о своих радостях и обидах.

Педагогический такт проявляется в уважении учителя к индивидуальным интересам, склонностям и способностям учащихся, конечно, если они направлены на хорошие цели.

Обдуманность, выдержка, любовь, чуткость и авторитет создают основу для тактичного обращения с учащимися. Вся трудность заключается в умении сочетать незыблемый авторитет и требовательность с чуткостью. Без авторитета учитель не сможет оказать серьезного влияния на школьника, без чуткости он не узнает, как отражается на личности учащегося данная педагогическая мера.

Изучение практики учебно-воспитательной работы учителей (исследования И. В. Страхова и его сотрудников) показало, что педагогический такт зависит от разнообразных причин: педагогического мастерства учителя, знания психологии школьников, правильных взаимоотношений между учителем и учащимися, а также от индивидуальных особенностей, темперамента и характера учителя. В частности, значительную роль играет уравнове-

[1] А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 186.

шенность поведения учителей на уроках; нередко от состояния неуравновешенности учителя, и тем самым недостатка выдержанности и самообладания зависит нарушение педагогического такта.

Нетактичность учителя психологически отрицательно влияет на школьников.

Здесь возможны разные случаи:

а) Учащийся становится замкнутым, недоверчивым. Учитель перестает быть для него близким человеком, с которым хочется посоветоваться обо всем, о своих домашних радостях и печалях.

б) У школьника появляется озлобленность, желание делать наперекор учителю, допустившему к нему несправедливость.

в) Если учитель своевременно не поощряет усилий учащегося, у него слабеет вера в свои возможности, вследствие чего пропадает желание учиться.

г) Насмешливое отношение, проявленное учителем к школьнику при его товарищах, может вызвать отчужденность к коллективу.

Грубой и недопустимой карикатурой на педагогический такт надо считать такое отношение учителя к учащемуся, которое в какой-то мере носит в себе черты заискивания перед ним, снисхождения к его слабостям.

Чуткость к личности учащегося в советской школе должна регулироваться чуткостью к коллективу; раздумывая над тем, как обращаться с данным учеником, педагог прежде всего должен спросить себя, проявляет ли он одновременно педагогический такт в отношении к коллективу и к ученику как к члену коллектива.

Индивидуальный подход при выборе средств педагогического воздействия на учащихся.

Понимание личности каждого ученика и педагогический такт помогают учителю в выборе таких учебно-воспитательных мероприятий, которые были бы наиболее действенны для данного ученика, оказывая наиболее благотворное влияние на его личность.

Каждый педагогический прием должен быть применен с учетом индивидуальности ученика.

Не на всех учащихся одинаково действует убеждение. Например, упрямых детей слова мало убеждают, а продолжительная беседа с упрямым может быть им воспринята как признак особого к нему внимания. Многие ученики хорошо понимают, что надо добросовестно относиться к своим учебным обязанностям, они помнят о своем долге, но в силу слабохарактерности ему на деле не следуют. Таких учеников надо побуждать, а также принуждать выполнять свой долг. Одним ученикам достаточно лишь напоминания того, что они знают, но не применяют в жизни, другим требуется пространное разъяснение.

Требуют поощрения учащиеся трудолюбивые, честные, с большим чувством ответственности, хотя бы у них были иногда и

неудачи. Но во многих случаях даже хороший результат не поощряется, если ученик мог бы достигнуть большего. Особая осторожность в применении поощрений должна проявляться к ученикам слишком самоуверенным и эгоистичным.

Подобным образом надо считаться с индивидуальностью ученика при применении наказаний. На некоторых учеников строгий взгляд учителя действует как тяжелое наказание, другие не исправляются и после строгих выговоров перед коллективом, на них действует только лишение чего-либо приятного (например, права участвовать в коллективном походе в театр или кино). Учитель должен также принимать во внимание, привык ли данный ученик к наказаниям или же он им подвергается впервые.

Воспитание учащегося через коллектив, являющееся могучим средством исправления самых отрицательных черт характера, также нуждается в индивидуальном подходе. Общительные дети часто бывают хорошими членами коллектива, но не всегда. Так, Люся Л.— ученица VI класса, весьма общительная, веселая, болтливая девочка среди сверстников, не умеет занять себя, когда остается одна. У ней нет глубокого чувства коллективизма, коллектив для нее только условие приятного препровождения времени. Застенчивость одного ученика является показателем скромности, и такого ученика следует включать в коллектив, не порицая его скромности. Застенчивость другого ученика связана с его обидчивостью, капризностью, и с этими чертами надо активно бороться, воспитывая в ученике чувство коллективизма.

Один и тот же недостаток у разных учеников требует применения различных педагогических мероприятий. Это можно проиллюстрировать на отдельных случаях неуспеваемости и недисциплинированности учащихся.

При изучении неуспевающих младших школьников Л. С. Славина установила следующие причины неуспеваемости, согласно которым в каждом индивидуальном случае применялись те мероприятия, которые были направлены на устранение причины, порождающей неуспеваемость: а) неправильное отношение к учению; б) трудности усвоения учебного материала, связанные с тем, что обычно называют отсутствием способностей; в) неправильно сформированные навыки и способы учебной работы; г) неумение трудиться (недостаток трудолюбия и привычки трудиться); д) отсутствие познавательных и учебных интересов.

Если взять каждую из указанных групп, то в пределах ее имеются разные индивидуальные варианты. Проиллюстрируем это наблюдениями над пятиклассниками, проводившимися во время студенческой практики в МГПИ имени В. И. Ленина.

В V классе одной московской школы были три неуспевающие девочки, которых можно назвать недостаточно способными. Ученица Алла Ц.— очень рассеянная, эмоциональная. Не успев прочитать задачу по арифметике, она восклицает: «Какая трудная!

Ни за что ее не решу!» У Аллы нет веры в возможность улучшения своей успеваемости — эта девочка неспособна не по умственному развитию, а по своему слабоволию. Учительница правильно стала на путь глубокого влияния на ученицу с тем, чтобы укрепить ее волю: развить выдержку, самоконтроль, уверенность. Алле принесли пользу поощрительные отметки.

Света Г. небрежно пишет, успеваемость ее очень неровная. После пятерки она может получить двойку. Она считается способной, но малодисциплинированной девочкой, за которой дома некому следить, и она там предоставлена самой себе. Учительнице надо было организовать контроль над жизнью ученицы в семье, повлияв через общественные организации на ее родителей. Таким путем можно было сформировать у Светы настойчивость в работе.

Шура А.— трудолюбивая девочка, но учение ей дается с большим трудом. Перед поступлением в школу она перенесла энцефалит, все время находится под наблюдением врача. Борьба за успеваемость Шуры неотделима от борьбы за улучшение ее здоровья.

Все три девочки умственно достаточно развиты, но они не совсем способны к учению или по недостаткам своей воли (неуверенная в себе Алла и недисциплинированная, ненастойчивая Света), или по слабости здоровья (Шура).

Если рассмотреть неуспеваемость учащихся лишь по орфографии, то и здесь школьная практика знает много индивидуальных причин.

Одни ученики делают ошибки вследствие невнимательности, недостаточной ответственности; другие — по непониманию грамматических правил; третьи — потому, что хотя правила понимают, но не умеют или «забывают» их применять; у четвертых выработался своего рода стереотип ошибок, которые они упорно повторяют; на пятых действует их неуверенность, страх перед ошибками и т. п. Устраняя в каждом случае конкретную причину недостатков орфографии, учитель тем самым добивается грамотности у ученика.

Понятие неуспевающего ученика динамично. Учителю весьма важно знать, является ли неуспеваемость эпизодической или более или менее постоянной, имеется ли тенденция к улучшению успеваемости, или же, наоборот, она делается все хуже. Ученик, учившийся на пять, а потом без серьезных поводов снизивший успеваемость до четверок и даже троек, в глазах педагога, следящего за формированием личности своих учащихся, фактически (а не формально) тоже неуспевающий, в то время как его товарищ, ставший после двоек получать надежные тройки, не только формально относится к успевающим, но и по существу достиг значительного прогресса, и это должно быть учителем отмечено, прежде чем ставить перед ним еще более трудные цели (например, учиться без троек).

Требуют разного подхода и лучшие по успеваемости ученики. Московская учительница А. И. Власова среди отличников I класса выделяет троих, достаточно ярко различающихся между собой.

Лева Ш.— живой, подвижный мальчик, быстро реагирующий на все явления, но в случае неудач теряет присутствие духа, плачет и замкнут, в коллективе держится несколько обособленно. Если не воспитать у Левы умение справляться с неудачами и не устранить замкнутость,— его успеваемость будет ненадежной, он не справится с более трудными требованиями, предъявляемыми в последующих классах.

Вова П., наоборот, флегматичен, малоподвижен, но очень общителен и в случае неудач держит себя в руках. Учительница делает все для того, чтобы не только в общении с товарищами, но и в классе Вова был живее, расторопнее, иначе он в дальнейшем будет опаздывать, не делать работу в положенное время.

Лена К. может быть образцом для других детей. Это девочка волевая, общительная, обладающая незаурядными музыкальными способностями и вместе с тем скромная. Лене даются некоторые дополнительные задания, чтобы ей было не скучно учиться, в школе и дома создаются условия для ее музыкального обучения.

Изучение индивидуальных случаев недисциплинированности учащихся показывает, что все психологические причины нарушений дисциплины можно разделить на три группы.

К первой группе относится *непонимание* или *неправильное, неточное понимание требований дисциплины*, а также наличие предвзятых мнений. Приведем пример.

Ученик VI класса Борис Д. не понимал, как он, сидя тихо в классе, нарушал дисциплину тем, что не слушал вопросы учителя. Ученица того же класса Маня К. любит громко выражать свои впечатления по поводу ответов своих подруг, думая, что этим показывает хорошее товарищеское отношение. Ученик VIII класса Женя Г. считает выражение уважения к педагогу «подхалимством», свою грубоватость «любовью к правде».

Из этой группы можно выделить таких учащихся, которые вполне понимают все требования дисциплины, но они *не стали их жизненным убеждением*.

Так, нельзя назвать дисциплинированным и прежде всего понимающим требования дисциплины ученика, который заявляет своим родителям: «Я в школе не балуюсь, чтобы не связываться с учителями».

К второй группе недисциплинированных учащихся принадлежат те из них, которые *знают требования дисциплины и преднамеренно их нарушают*.

В дореволюционной школе такие случаи были часты, так как между учениками и учителями нередко складывались своего

рода антагонистические отношения, при которых дети чуть ли не честью для себя считали поступать назло учителю. В советской школе учителя и учащиеся образуют один коллектив, где только в относительно редких случаях возникают неприязненные отношения к учителю. Одна ученица VI класса, получив, как ей казалось, несправедливую плохую отметку, решила «отомстить» за нее тем, что не отвечала на вопросы учительницы, задававшиеся ей после уроков. Подобным образом ученик IX класса нагрубил учителю, которого он обвинял в придирчивом к себе отношении. Только при отсутствии должного авторитета учителя и в случаях бестактного его поведения в классе возникают более устойчивые желания учащихся поступать вопреки требованиям учителя.

К третьей группе недисциплинированных относятся учащиеся, которые *понимают требования дисциплины* и *искренне стремятся их выполнять, но не всегда их выполняют из-за слабости характера*, по преимуществу его волевой стороны. Некоторым ученикам мешает быть дисциплинированным заносчивость, высокомерие. Такой ученик склонен рассматривать замечания учителя как «пустяки», «мелочи», а иногда позволяет себе говорить: «Что же ему делать, как не ругать нас?» Другие ученики недисциплинированны потому, что не обладают достаточной выдержкой, не держат себя в руках, действуют не подумав, по настроению. Ученикам мешает быть дисциплинированными также вялость, пассивность, безразличное отношение к последствиям нарушений дисциплины.

Рассмотрение трех видов недисциплинированности учеников показывает разные ее психологические источники, а отсюда и необходимость разных педагогических мероприятий для ее исправления. Ученики первой группы прежде всего нуждаются в усвоении правил дисциплины на жизненных убедительных примерах; преднамеренные нарушения дисциплины, что характерно для учащихся второй группы, требуют взыскания, здесь нельзя ограничиться назиданиями; ученики третьей группы должны вовлекаться в такого рода деятельность учебную и общественную, при которой выправлялись бы отмеченные недостатки их характера.

Когда речь идет о складывающемся недостатке характера ученика, учитель должен в каждом конкретном случае поставить перед собой три вопроса:

1) В чем именно проявляется этот недостаток?

2) Какова его причина?

3) Какими воспитательными мероприятиями можно его устранить?

Два ученика IX класса, по отзывам учителей и одноклассников, отличаются высокомерием, тщеславием, развязностью. Они хорошо учатся, но в коллективе их не любят за недостаточное проявление чувства товарищества и самовлюбленность.

Ученик Олег Н. внешне мягок, приветлив, речь его вкрадчива. Но это маскировка: Олег — очень эгоистичный юноша и его внешне располагающие манеры рассчитаны лишь на завоевание влияния, удовлетворение присущей Олегу властности. В семье Олега воспитывать, можно сказать, некому, и его рано обнаружившаяся жизненная позиция самостоятельного человека превратилась в позицию человека хитрого, преследующего лишь свои личные интересы.

Только через коллектив, путем включения Олега в самостоятельную и ответственную работу можно исправить эгоистические черты его характера.

Ученик Юрий Ш. выделяется среди учащихся своей развитостью, он любит всех поучать, несколько хвастлив, ему нравится оставлять за собой последнее слово. В противоположность Олегу, Юрий человек прямой, даже грубоватый. Он твердо убежден, что в жизни преуспевают лишь дельцы, и сам хочет быть дельцом. Такое мировоззрение выработалось у него главным образом под влиянием отца, у которого Юрий перенял эгоистические деляческие черты.

Перевоспитание Юрия возможно лишь при условии воздействия на его воспитание в семье, так как отец пользуется у него непререкаемым авторитетом.

А вот товарищ Олега и Юрия только кажется эгоистичным. Он не прочь иногда прихвастнуть, но это у него происходит как-то добродушно. По существу он хороший товарищ, чуткий и отзывчивый. Классный руководитель говорит о нем: «Может быть, Мише иногда и хочется проявить заносчивость и самолюбование, но у него это не выходит». В коллективе его любят. Михаилу Л. надо лишь разъяснить, что отдельные эпизодические проявления эгоизма, самовлюбленности не свойственны ему и выглядят несколько смешно, что он вполне может изжить у себя эти отрицательные качества.

Для исправления такого недостатка характера ученика, как слабое чувство ответственности, учителя нередко применяют прием видимого повышения доверия к этому ученику. Возможны два варианта такого приема:

1. Внушение ученику веры в свои силы, в возможность улучшения, с фиксированием внимания на проявлении отдельных хороших качеств, имеющихся у каждого ученика. Одна классная руководительница в борьбе с болтливостью ученицы VII класса на уроках достигла успеха напоминанием ей о тех случаях, когда девочка проявляла большую сдержанность в речи.

2. Поручение ученику, отличающемуся слабым чувством долга, ответственных заданий. Этот прием с успехом применял А. С. Макаренко. Учительница ботаники сделала одного недисциплинированного ученика, да еще к тому же слабоуспевающего, постоянным помощником по подготовке и проведению опытов на уроках. Эта работа пробудила у ученика интерес

к предмету, способствовала повышению его успеваемости и дисциплинированности.

Учителю нередко приходится экспериментировать при выборе приемов обучения и воспитания детей. В этих экспериментах будет тем менее неудач, чем больше педагоги будут понимать индивидуальные особенности ученика и тем самым обнаруживать то педагогическое предвидение, которое так важно в их работе.

ГЛАВА ДВЕНАДЦАТАЯ

ЛИЧНОСТЬ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО АВТОРИТЕТА

В учебно-воспитательной работе основная роль принадлежит учителю. Это положение убедительно раскрыто в речи Н. С. Хрущева на Всероссийском съезде учителей: «Учитель, как мать, отдает детям самое дорогое — свою жизнь и хочет, чтобы новое поколение было счастливым, чтобы знания, полученные в школе, дали хорошие результаты.

Советский народный учитель учит и воспитывает детей в духе дружбы и уважения ко всем народам, в духе трудолюбия и высокой человеческой сознательности. Советский учитель воспитывает молодого человека честным, сильным, порядочным, словом, человеком труда и мира»[1].

Хорошо показал роль учителя в процессе воспитания К. Д. Ушинский: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания»[2].

Влияние личности воспитателя на учащегося нельзя заменить ни учебниками, ни наставлениями, ни наказаниями и поощрениями.

Нередко бывает и так, что одна и та же педагогическая мера у одного учителя приводит к успеху, а у другого не дает результатов. Одного учителя школьники понимают с первого взгляда, а у другого не действуют на учащихся и строгие наказания.

Основные черты личности передового советского учителя формируются еще в период обучения в школе, а затем во время

---

[1] Н. С. Хрущев, За прочный мир во имя счастья и светлого будущего народов. Речь на Всероссийском съезде учителей 9 июля 1960 г., Госполитиздат, 1960, стр. 32.

[2] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 2, изд. АПН РСФСР, 1948, стр. 63—64.

обучения в педагогических учебных заведениях и практического педагогического опыта, когда постепенно обрисовываются те индивидуальные особенности, которые свидетельствуют о склонности к педагогической профессии.

Идейно-политический облик советского учителя.

Основу личности учителя в Советском Союзе составляет его идейно-политическая убежденность, или *коммунистическая направленность*. Наш учитель не может воспитать строителей коммунизма, если его деятельность не будет проникнута преданностью Родине, партии.

В. И. Ленин говорил в 1920 году о воспитании новой армии учителей, которая должна быть тесно связана с партией, с ее идеями, должна быть пропитана духом коммунизма [1].

«Советские учителя с первых лет Советской власти неразрывно, кровными узами связали себя с Коммунистической партией, ее целями и идеалами, ее практической работой. Народный учитель — это главная опора партии в борьбе за подъем культуры народа, самый близкий помощник партии в воспитании нового человека на славных революционных традициях, в духе высокой коммунистической сознательности» [2].

Диалектико-материалистическое мировоззрение дает учителю правильное и целостное понимание действительности, мотивирует всю деятельность как посвященную служению народу, государству, партии, дает прочную основу для решения всех, в том числе и наиболее сложных, вопросов педагогической теории и школьной практики.

Советские учителя не ограничиваются только работой в школе. Они выступают агитаторами, лекторами, являются активными проводниками идей научного коммунизма и директив партии в общественной жизни.

Коммунистическая направленность советского учителя неотделима от его глубокого патриотизма. В годы Великой Отечественной войны многие советские учителя героически сражались на фронте, участвовали в славных партизанских отрядах. В тылу советские учителя часто возглавляли патриотические начинания, доблестно работали в частях ПВО, оказывали самую активную помощь колхозникам, с большой самоотверженностью продолжали свою педагогическую деятельность в тяжелых условиях эвакуации.

Многочисленные факты показывают, что высокая общественная репутация учителя — одно из главнейших условий завоевания им авторитета у учащихся. Педагоги, орденоносцы, депутаты, всегда пользуются у учащихся глубоким уважением. Наоборот, если учащимся известны какие-нибудь факты, хотя

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 5, т. 41, стр. 301.

[2] Н. С. Хрущев, За прочный мир во имя счастья и светлого будущего народов. Речь на Всероссийском съезде учителей 9 июля 1960 г., Госполитиздат, 1960, стр. 25.

бы немного бросающие тень на репутацию учителя с общественной и профессиональной сторон, они уже теряют к нему уважение.

Советский учитель трудолюбив, он не позволяет в своей работе успокоиться на достигнутом, ему присуще чувство нового, побуждающее совершенствоваться, непрерывно идти вперед. Всякого рода застой, остановка в пути, снижение к себе требовательности несовместимы с духовным обликом советского учителя.

Педагогическая направленность советского учителя.

Педагогическая направленность советского учителя выражается в любви к педагогической деятельности, к детям, в педагогическом оптимизме.

А. М. Горький говорил, что детей должны воспитывать люди, которые тяготеют к этому делу, требующему великой любви к ребятишкам, великого терпения и чуткой осторожности с будущими строителями нового мира.

В книге Ф. Н. Гоноболина «Очерки психологии советского учителя» рассказывается о московских учителях, отличающихся глубоким интересом к педагогической работе. Об одном известном преподавателе литературы, И. И. Зеленцове, учащиеся так говорят: «Мы потому любим Ивана Ивановича, что ему интересно с нами, он готов беседовать с каждым из нас подолгу, и мы чувствуем, что занятия с нами не являются для него тяжелой обязанностью, а доставляют ему удовольствие». Это высказывание весьма характерно, так как учащиеся очень наблюдательны и хорошо подмечают, искренне ли любит учитель свое дело или же, приходя в школу, лишь «выполняет обязанность».

Любовь к своему делу учитель проявляет в живом, сердечном отношении к нему, исключающем какой-либо формализм. Хороший учитель рассматривает свою деятельность как дающую смысл его жизни, он остро переживает успех и неуспех в своей работе.

Любовь к своему делу советский учитель проявляет и в постоянном повышении своего идейно-политического и общекультурного уровня. От учителя требуются широкий кругозор, живая любознательность, знание своего предмета и вместе с тем осведомленность в различных областях культуры и жизни.

Любовь к делу выражается также в постоянной заботе учителя повышать свою квалификацию, чтобы в совершенстве владеть своим предметом. У передового педагога всегда имеется потребность быть в курсе последних педагогических новинок, он принимает активное участие в методических объединениях, старается использовать опыт других учителей, а также как-то обобщить и свой собственный опыт.

Любовь к педагогическому делу выражается также в заинтересованности учителя не только своей личной педагогической деятельностью, но и работой своих товарищей учителей,

жизнью всей своей школы, советской школы вообще. Советский педагог умеет и так называемые «мелочи» школьной жизни оценивать с точки зрения задач, стоящих перед советской школой на том или другом этапе ее развития.

Любовь к своему предмету и любовь к педагогическому делу у учителя не всегда совпадают. Одни учителя отличаются повышенным интересом к своему предмету, который иногда сочетается со стремлением к научной работе в этой области, и в то же время у них нет настоящей любви к собственно педагогической работе, к обучению и воспитанию детей. Другие учителя не проявляют большого интереса к своему предмету, иногда давая урок, не выходят за пределы учебника, но они очень любят педагогическую работу: общаться с детьми, воздействовать на формирование их личности.

Лучше всего, если эти два интереса слиты, так как без любви к своему предмету учитель не будет иметь всех нужных знаний и не сможет этим предметом в полном смысле слова владеть, а без любви к воспитательной работе с детьми учитель будет далек от детей и не окажет на их личность должного влияния.

А. И. Герцен с полным основанием называл талант воспитателя талантом любви и преданности.

Любовь учителя к детям прежде всего означает наличие чувства удовлетворения от общения с детьми, от проникновения в своеобразный детский мир. Замечательная народная учительница К. И. Муравьева говорит: «Я ведь вместе с ребятами живу,— то становлюсь маленькая и глупенькая, как первогодка, то постепенно делаюсь сознательным подростком, строю планы, правда, не о своей жизни, а их, но это все равно... Дети маленькие, и я маленькая. Дети большие, и я большая. Вам понятна эта радость — рождаться вновь каждые три-четыре года?»[1]

Любовь к детям выражается в чутком и внимательном отношении к каждому ребенку, в том числе и к тому, который доставляет своей неуспеваемостью и недисциплинированностью немало огорчений. Нередко педагоги говорят о своей особой любви к тем учащимся, воспитание которых стоило им много усилий.

Любовь учителя к детям не должна приобретать черты сентиментальности, мягкосердечия, исключающего требовательность и строгость. Она у лучших учителей сочетается со справедливостью, которую так ценят учащиеся у своих педагогов.

К чертам педагогической направленности относятся также искренность и простота в обращении с детьми. Учащиеся не выносят какой-либо наигранности, аффективной приподнятости в словах и поведении учителя.

---

[1] А. С. Яковлев, Народная учительница К. И. Муравьева, Учпедгиз, 1939, стр. 95.

Советскому учителю свойственна бодрость, жизнерадостность, то, что А. С. Макаренко называл «педагогическим оптимизмом». У каждого учителя бывают в работе трудности, но, как говорит одна учительница, «в них-то и была радость жизни».

Источником педагогического оптимизма является прежде всего сознание связи учителя через учащихся с советским народом, с великим делом построения коммунистического общества. В. И. Ленин писал: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе»[1]. Сознавая доверие и ту заботу партии и правительства, которой они окружены, советские учителя находят в этом стимулы для творческого, вдохновенного труда.

Источником педагогического оптимизма советского учителя является и то, что А. С. Макаренко раскрыл как систему проектирования личности в педагогической работе. Целеустремленность воспитателя, как говорит А. С. Макаренко, направлена на «завтрашнюю радость». Проектировать личность ученика — значит наметить контуры дальнейшего его подъема, предвидеть, какой эта личность должна быть и будет. Педагог обязан подходить к человеку оптимистически, хотя бы он и рисковал ошибиться.

Наконец, источником педагогического оптимизма советского учителя служит сознание того, что он не одиночка в своей работе, а член большого школьного коллектива, в котором имеются товарищи, умеющие в трудные моменты педагогической работы оказать помощь и поддержку.

В коллективе учитель находит широкие возможности для проявления своего педагогического творчества, для проверки своих в отдельных случаях смелых педагогических начинаний. Разбирая вместе со своими товарищами педагогами трудные случаи, учитель путем коллективного обсуждения приучается всесторонне рассматривать педагогические явления и тем самым расти на работе.

Замкнутость даже самого одаренного учителя создает в его работе трудности и обычно лишает его той бодрости и уверенности, которыми сопровождается труд учителя — активного члена своего педагогического и всего школьного коллектива.

Педагогический оптимизм не следует понимать так, что учитель не переживает никаких чувств огорчения при неудачах. Глубокие чувства огорчения и временной неудовлетворенности работой в некоторые моменты своей деятельности переживал и А. С. Макаренко. Но эти вполне понятные переживания, свидетельствующие об искреннем, а не формальном отношении к делу, всегда сопровождались верой в конечный успех, они

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4, т. 33, стр. 424.

в некоторых случаях даже побуждали с новой силой разрешать те «запутанные узлы» в формировании личности ученика, о которых говорил А. С. Макаренко.

Педагогические способности. Надо обратить внимание на ряд качеств, которые называются педагогическими способностями и относятся к разным сторонам личности учителя и прежде всего к его умственной деятельности. Эти качества не прирожденные, они развиваются в процессе обучения и практической работы, но они достаточно устойчивы, чтобы говорить о них как о качествах, необходимых для успешной работы учителя.

1. Способность передавать знания детям, что достигается ясным, кратким и интересным изложением материала. Хороший учитель знает, что ясное и понятное ему может быть совсем неясным и непонятным учащимся. Поэтому он, избирая способ изложения, мысленно представляет, как дети усвоят его объяснение. А. С. Макаренко не случайно говорил о том, что надо учить будущих педагогов умению говорить с детьми.

Одно время в Бауманском районе Москвы была очень эффективна работа молодой учительницы, первый год работавшей в школе, А. Д. Семеновой. Выяснение вместе с директором школы и другими членами педагогического коллектива причин успеха этой только начинающей учительницы привело к выводу, что она обладала прежде всего способностью говорить с детьми, сочетая в своей речи интересность, красочность и живость с точностью и доходчивостью. И эта способность не просто выработанный навык, а является чертой ее личности, проявившейся в ее прежней работе как пионервожатой и связанной с исключительным интересом к детям и педагогической работе.

Речь учителя достигает эффекта лишь в том случае, если она проста по форме, конкретна и образна, убедительна, связана с личным опытом детей. Речь учителя, рассчитанная на воспитательный эффект (слова убеждения, нравственного разъяснения, выговор), не должна быть ни длинной, ни слишком короткой, отрывистой. Длинная речь утомляет детей, они теряют к ней внимание, упускают из виду выраженную в ней основную мысль. Выслушав длинное наставление учительницы, одна ученица сказала подруге: «Она много мне всего наговорила. Разве все это запомнишь?» Некоторые учителя неправильно думают, что чем более «разжевывать» какое-либо наставление, тем оно будет более доходчивым. Нет, и здесь должна быть мера, так как излишнее словесное «разжевывание» может вызвать неожиданную реакцию: скуку, равнодушие. «Я тебе двадцать минут говорю одно и то же, а ты не слушаешь, и начинаешь даже зевать», — гневается учитель на второклассника, не понимая, что так долго говорить одно и то же — значит вызвать у учащихся охранительное торможение.

Не следует прибегать и к слишком краткой, отрывистой речи. Один учитель, заботясь, по собственному его выражению, о «максимальной четкости» своих слов, допускает в речи такой лаконизм, при котором учащимся трудно понять смысл сказанного. Следует учитывать также, что учащимся необходимо некоторое время, чтобы подготовиться к восприятию слов учителя. Наблюдения показывают, что первые слова объяснения учителем нового материала, если не приняты специальные меры к привлечению к ним внимания учащихся, часто оказываются сказанными впустую: когда эти слова произносились, учащиеся еще только «готовили свое внимание». Ясность и краткость речи, ее логически правильное построение должны сочетаться с интересным изложением материала. Интересное изложение зависит как от подбора материала, так и от формы речи учителя. М. И. Калинин, давая оценку выступлению одного из педагогов на совещании, сказал: «У вас было много красивых слов, а души не чувствовалось... то внутреннее состояние, которое у вас действительно есть, вы стремитесь выразить ходячими формулами. Внутренние же чувства живой человек изливает обыкновенно своим, простым словом, не прибегая к готовым формулировкам» [1].

Свободная, а не заученная речь учителя более естественна, более выразительна и более достигает контакта с учащимися. Обычно такая речь насыщена в должной мере эмоциональностью.

Ясности, краткости и интересности изложения материала мешают иногда чисто внешние недостатки речи учителя: торопливость, отсутствие необходимой плавности или, наоборот, тягучесть, вялость, наличие неоправданных пауз и повторений одних и тех же слов, употребление так называемых паразитических выражений («знаете», «так сказать» и т. п.). Иногда речь учителя страдает монотонностью, бедностью интонации. Монотонная речь может или отвлекать внимание детей на что-либо не относящееся к делу, или вызывать торможение.

2. Понимание ученика. Опытный учитель обладает той наблюдательностью, которая необходима для тонкого понимания личности ученика и его временных психических состояний. Такой педагог по сравнительно небольшим, внешним проявлениям делает вывод о переживаниях ученика. Таким образом, он скорее может, например, предупредить нарушение в классе дисциплины, так как вовремя заметит первые признаки этого нарушения.

Наблюдательный и чуткий педагог в каждом ученике находит как типические, т. е. общие для некоторой группы детей, так и индивидуальные черты. Для нечуткого педагога все ученики

---

[1] М. И. Калинин, Избранные произведения, т. 3, Госполитиздат, 1962, стр. 331.

кажутся очень похожими друг на друга, или же он просто формально их делит на старательных и ленивых, успевающих и неуспевающих, не вникая в то, что именно в личности и условиях жизни ученика помогает или мешает ему успешно приобретать знания.

Про свою учительницу ученики III класса говорят: «Мы всегда откровенно говорим, когда не выучили урока, а то И. В. (учительница) все равно по глазам узнает, кто не учил урока, обязательно спросит, и тогда получишь двойку».

3. С а м о с т о я т е л ь н ы й   и   т в о р ч е с к и й   с к л а д   м ы ш л е н и я. Педагогическая работа по самому своему существу не терпит шаблонов, так как не бывает точного повторения педагогических ситуаций и нет двух одинаковых детей. Лучшие учителя, мастера своего дела, говоря о своей работе, подчеркивают в ней постоянные искания, наличие творческих моментов.

Самостоятельность мышления учителя заключается в умении анализировать, критиковать как свой педагогический опыт, так и опыт других учителей, в отсутствии в работе штампов, рутины, в проявлениях инициативы.

4. Н а х о д ч и в о с т ь, и л и   б ы с т р а я   и   т о ч н а я   о р и е н т и р о в к а, позволяющая своевременно применять нужное учебно-педагогическое мероприятие.

Например, учитель замечает в классе необычное волнение, возбуждение учащихся, причина которого для него не сразу ясна. Когда это произошло в одном VI классе, то опытная и находчивая учительница сказала: «Вы чем-то взволнованы, давайте проявим силу воли, спокойно позанимаемся, а после урока поговорим. Может быть, найдутся среди вас не умеющие взять себя в руки?» Таких не оказалось. В подобном случае другая учительница начала упорно выяснять причины волнения, призывала к ответственности дежурных, то успокаивала детей, то угрожала, в результате значительная часть урока прошла непродуктивно.

Бывает, что ученик задает учителю вопрос, на который он быстро не может ответить. Находчивый учитель в таких случаях поступает не шаблонно, а различно, в зависимости от содержания вопроса и ситуации. Иногда надо прямо сказать: «Я не знаю». Так именно ответил один учитель (преподаватель истории), когда на перемене ученик его спросил: «Чем лучше машина марки «Победа» в сравнении с «Москвичом»? В других случаях подобный ответ может способствовать понижению авторитета педагога. Так, например, было у одной учительницы, когда ученица ее спросила: «Почему небо голубого цвета?» Вместо признания в своей неосведомленности, ей лучше было бы сказать: «Как раз завтра я об этом хочу с вами побеседовать».

Чем больше у учителя педагогического опыта, тем меньше возникает в его работе неожиданностей, требующих быстрой

сметливости и ориентировки. Однако наблюдения показывают, что сложные и неожиданные случаи имеют место и в педагогической деятельности очень опытных учителей.

5. Организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

К таким способностям в первую очередь относится умение планировать занятия, а для этого предвидеть, что может получиться при той или другой последовательности разных частей уроков, применении того или другого воспитательного мероприятия. Планирование включает в себя распределение во времени ближайших занятий, например урока, обязательно с точки зрения более далекой перспективы, например возможности своевременно закончить программу. В планировании находит свое место та гибкость ума, которая выражается в умении проектировать свои действия, учитывая конкретную обстановку.

К организаторским способностям учителя относится также экономное, но без излишней торопливости использование времени.

Излишняя торопливость учителя на уроке может нервировать детей, препятствует хорошему усвоению сообщаемого материала, дает дурной пример для учеников, приучая их тоже к торопливости; большая медлительность, сопровождаемая ненужными паузами на уроке, делает урок скучным, «тягучим», понижает уровень внимания детей.

Учитель не может правильно организовать свою работу, если не имеет над ней постоянного контроля. Контроль выражается в непрерывном чувстве ответственности за работу, в анализе работы с точки зрения соответствия ее намеченному плану и возрастным особенностям учащихся, в критике и самокритике. Хороший контроль помогает учителю улучшить планирование своей работы.

Организованность учителя выражается и в умении организовать свой класс: выделить в нем актив, правильно распределить обязанности, научить учащихся согласованности и систематичности в коллективной работе. Следует подчеркнуть огромное значение речи учителя не только для изложения учебного материала во время урока, но и для проведения всевозможных воспитательных мероприятий, в данном случае для организации ученического коллектива.

Волевые и моральные черты советского учителя.

Из педагогических способностей следует особо выделить *волевые черты учителя,* без которых невозможно сколько-либо прочное и глубокое воздействие его на учащихся.

Одним из ярких выражений силы воли педагога служит *целеустремленность,* постоянная направленность на решение большой педагогической задачи. Направленность учителя, о которой была выше речь, приобретает волевой характер

в том случае, если она сопровождается готовностью преодолевать стоящие на пути трудности. Целеустремленность советского учителя имеет своим основным источником ту целеустремленность, которой проникнута вся наша жизнь, направленная на построение коммунизма.

Волевой педагог умеет «требовать до конца», т. е. не только четко и выразительно сформулировать требование, но и проследить за его неукоснительным выполнением точно и в срок. Лучше не высказывать таких требований, выполнение которых учитель не может проверить. Учитель не достигнет цели, если предъявит требование ученикам, а потом или забудет о нем, или без всяких оснований его изменит. Всякого рода отступления от предъявленных требований учащиеся склонны рассматривать как слабохарактерность учителя.

Настойчивость или упорство необходимы учителю не только для того, чтобы проявлять требовательность к учащимся и следить за выполнением своих требований, но и для преодоления всякого рода трудностей в педагогической работе, а также для непрерывной работы над собой, над повышением своей квалификации. Как выразился директор одной школы: «Передовые советские педагоги — всегда борцы. Они борются за успеваемость и дисциплинированность своего класса, за прогресс в своей работе. Их инициативность и чувство нового требуют борьбы за внедрение своих творческих педагогических замыслов в жизнь».

Как бы ни был талантлив учитель, он не достигнет успеха в своем педагогическом деле, если не затратит на него больших усилий. Каждая работа требует усилий, а работа педагога, очень сложная и чуждая всякого трафарета, направленная на трудную задачу — формирование личности молодого советского человека, невозможна без настойчивости, которая выражается в затрате необходимых усилий воли.

Точно так же в педагогической работе необходимы *выдержка и терпение.* Если учитель не владеет собой, он не может владеть классом. Учителю надо нести ответственность за свою речь, тщательно взвешивать свои слова, которые в глазах детей всегда должны быть авторитетными.

Выдержка учителя проявляется также в умении владеть своими чувствами, своим настроением. Недопустимы действия учителя под влиянием аффекта, например раздражения, озлобления. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев неправильные действия педагога являются так называемыми опрометчивыми, т. е. совершаемыми без должного контроля сознания, без самоконтроля.

Требование к педагогу, чтобы он держал себя в руках, не означает, что ему чужды переживания. Как всякий человек, учитель радуется и печалится, гневается, обижается, надеется и опасается — словом, переживает самые разнообразные чувства.

Он не должен быть сухим, только рассуждающим и дающим назидания педантом. Все это, однако, ни в какой мере не противоречит обязательному требованию к педагогу: быть хозяином своих действий, не допускать никаких «выходок», всегда контролировать свое поведение.

Хороший учитель терпелив. Непонятливость или подвижность детей не «нервируют», не «раздражают» его, так как он знает, что перед ним дети, которых именно он должен сделать знающими, понятливыми и дисциплинированными. С педагогической работой совершенно несовместимы капризы учителя, как показатели его невыдержанности и нетерпеливости.

К моральным чертам советского учителя относятся *чуткость* и *тактичность*. Учитель должен быть гуманным, иметь уважение к людям, протягивать, когда это надо, им руку помощи, и эти благородные черты ему необходимо проявлять прежде всего в отношении к детям.

Тактичность, о которой выше шла речь, становится неотъемлемой чертой его характера, которая обнаруживается во всех формах обращения с детьми, и в том числе не только в умении тактично с ними говорить, но и их слушать.

Тактичность учителя выражается в сочетании требовательности и чуткости. Строгий и требовательный учитель может быть бестактным, если, например, не считается в своих требованиях с особыми условиями жизни и быта данного ученика. С другой стороны, «чуткость» учителя может быть лишенной такта, если она в какой-то мере поощряет слабость ученика.

Скромность и *требовательность к себе* — отличительные черты передовых советских учителей, при всех своих достижениях хорошо видящих, как много еще надо работать, чтобы достигнуть всех успехов и получить полное удовлетворение. Скромность и требовательность к себе у советского учителя сочетаются с чувством собственного достоинства, с сознанием всей важности вверенного ему дела и того уважения, которым он пользуется у детей и у других учителей.

Значение для работы учителя его типа высшей нервной деятельности.

Учащиеся, оканчивающие десятилетнюю школу, свой отказ выбрать себе для дальнейшего жизненного пути профессию педагога часто мотивируют тем, что работа учителя «очень нервная». Нередко сами педагоги, стараясь разобраться в своих неудачах, объясняют их «нервностью». Вполне закономерно отсюда ставить вопрос о требованиях, предъявляемых педагогической работой к нервной системе учителя.

Не следует думать, что существует какой-то особый тип высшей нервной деятельности для педагогов, речь должна идти лишь о тех свойствах нервной системы, которые в своем сочетании содействуют педагогической работе, как, по всей вероят-

ности, и каждой другой, требующей достаточного напряжения и дающей значительную нагрузку на нервную систему.

Для успешной работы учителя желательно сочетание трех основных свойств нервной системы: силы процессов возбуждения и торможения, их уравновешенности и подвижности (легкости перехода от возбуждения к торможению и от торможения к возбуждению). Педагог, у которого процессы возбуждения в нервной системе недостаточно сильны, обычно страдает вялостью, пассивностью, боязнью трудностей, стремлением отступать перед трудностями. Педагог со слабыми процессами торможения склонен к непродуманным реакциям, часто проявляет неуравновешенность поведения и недостаточную организованность в своей работе.

Процессы возбуждения и торможения у педагога должны быть уравновешены, чтобы не было ни господствующей возбудимости, ни заторможенности, часто приводящей к медлительности, нерешительности и т. п. Наконец, очень важно педагогу обладать той подвижностью нервных процессов, без которой невозможно быстрое переключение внимания, быстрая ориентировка в новых и неожиданных ситуациях, например при возникающих нарушениях дисциплины на уроке.

Кора головного мозга, как известно, регулирует деятельность нижележащих отделов, так называемых подкорковых узлов. Нарушение правильного взаимодействия между корой и подкоркой может неблагоприятно отразиться на работе учителя, например вызвать нежелательные аффективные вспышки, резкое проявление настроения, недостаточную внешнюю подтянутость.

Среди хороших педагогов можно встретить представителей различных типов высшей нервной деятельности и соответственно типов темпераментов: сангвиников, холериков, флегматиков и даже (в более редких случаях) меланхоликов. Учитель может и должен работать над преобразованием своего типа высшей нервной деятельности в соответствии с потребностями своей профессии. При этом отрицательные проявления типа сдерживаются, ослабляются, а иногда и устраняются силой воли и твердостью характера, теми свойствами личности, которые физиологически выражаются в регулирующей деятельности второй сигнальной системы. Так, живой, подвижный и впечатлительный учитель держит на уроке эти свойственные ему качества в определенных рамках, а если он этого не делает, то его уроки могут приобрести недопустимый характер развлекательности, торопливости, излишне возбуждающей детей. Надо сказать, что «шероховатости» того или другого типа обычно не мешают работе. Один учитель более эмоционален и подвижен, другой несколько более медлителен, но эти особенности, характеризуя индивидуальное своеобразие разных учителей, не оказывают отрицательного влияния на детей.

Владение предметом и мастерство учителя. Все указанные психологические черты личности советского педагога хороши лишь при наличии основного педагогического условия: владения своим предметом, *педагогического мастерства.*

Владение предметом означает не просто хорошее, т. е. точное, глубокое и прочное знание того материала, который должен быть передан детям, но и умение дополнять этот материал другим, взятым из книг и жизненных наблюдений. Учитель, владеющий своим предметом, может выражать одну и ту же мысль в разных формах, комбинирует материал, придумывает собственные примеры и упражнения.

Для того чтобы владеть материалом, учителю необходимо иметь целый ряд прочно сложившихся навыков. А. С. Макаренко придавал огромное значение технике воспитательной работы, и, конечно, не меньшее значение в педагогической деятельности имеет техника обучения, которая излагается в методиках обучения тому или другому учебному предмету.

Только владение предметом дает возможность учителю передавать детям как свои знания, так и свой интерес к предмету. Н. К. Крупская подчеркивала, каким большим искусством является передача знаний в популярной форме, с такого раздела, чтобы заинтересовать учеников, уметь остановиться на самом главном, уметь выделять самое существенное от второстепенного, говорить конкретно и иллюстрировать общие положения примерами. Способность к ясному и интересному изложению, о которой ранее говорилось, формируется в процессе овладения предметом.

Владение предметом — весьма существенная, но не единственная сторона педагогического мастерства. Последнее выражается не только в культурном уровне и в преподавании учителя, но и в применении воспитательных мероприятий, в живом и умелом применении на практике принципов советской педагогики. Можно еще встретить учителей, прекрасно владеющих своим предметом, но довольно беспомощных в воспитании у учащихся, например, сознательной дисциплины, наблюдаются отдельные учителя, не глубоко знающие свой материал, но умело воспитывающие дисциплинированность учащихся. Подлинный мастер педагогического дела во всех сторонах своей работы обнаруживает высокие профессиональные качества и большую теоретическую и практическую подготовленность.

Мастерство педагога проявляется во всех видах его работы, но прежде всего, конечно, на уроке. У опытного учителя всякий урок целенаправлен, систематичен, вооружен нужными учебными пособиями, четко спланирован во времени, вызывает у учащихся большой интерес.

Педагогическое мастерство в воспитательной работе проявляется в правильном использовании разнообразных методов и

приемов, имеющих своей целью глубокое воздействие на учащихся, в умении всякий раз предвидеть, как то или другое воспитательное мероприятие отразится в сознании и поведении данного ученика. В мастерстве воспитателя сочетаются творчество и изобретательность с умениями и навыками, необходимыми для педагогического воздействия. К таким умениям, например, относится умение учителя говорить с детьми, важность чего подчеркивал А. С. Макаренко.

В своем педагогическом мастерстве учитель находит источник глубокого удовлетворения. Ему приятно и радостно работать, видя эффективность своей деятельности. Мастерство дает педагогу весьма важное для него чувство уверенности, без которого трудно преодолевать трудности, побеждать препятствия. Уверенность устраняет то видимое напряжение в работе учителя, которое обычно производит плохое впечатление на учащихся, в лучшем случае побуждая их «жалеть» учителя, который едва справляется со своими обязанностями.

Но самоуверенность учителя, не имеющая объективной основы, является лишь выражением поверхностного отношения к делу и закрывает дорогу к работе педагога над собой. Лучшие советские учителя, мастера своего дела, характерны тем, что им чужда какая-либо успокоенность, самовлюбленность. Они в общении с учениками всегда обнаруживают твердую уверенность и очень строги к самим себе.

Изучение формирования волевых черт у молодых учителей, начиная с педагогического училища и кончая первым годом их самостоятельной работы в школе, показало, как нередко хорошо подготовленные в отношении знания предмета, теоретически хорошо овладевшие педагогикой, психологией и методиками обучения студенты проявляют беспомощность на уроках, так как не было своевременно обращено внимание на воспитание их воли, на практику, выработку умения влиять на детей (исследование Г. М. Маннаповой).

В педагогических учебных заведениях студенты обычно овладевают лишь первой ступенью педагогического мастерства, которое совершенствуется в дальнейшем, в процессе самостоятельной работы их в качестве учителей, при накоплении ими опыта обучения и воспитания, а также при использовании опыта лучших своих товарищей.

Перестройка школы в направлении сочетания учения с производительным трудом предъявляет новые требования к советскому учителю. Он должен в своей работе больше применять активные методы, развивая самостоятельность учащихся, быть более разносторонним в своих знаниях и умениях, и в том числе в той сфере, которая относится к производственному труду; одной из воспитательных задач, решаемых учителем, должно быть формирование у детей правильного положительного отношения к труду, потребности сочетать умственный

труд с физическим; повышаются также требования к учителю в эстетическом воспитании детей, поэтому сам учитель должен иметь развитый эстетический вкус и быть вооружен приемами воспитания его у детей.

Учитель начальной школы. Требования к личности учителя несколько различаются в зависимости от того возраста детей, с которыми учитель имеет дело. Это можно проиллюстрировать на примере учителя, работающего в начальной школе.

Учитель начальной школы — первый учитель детей, и от его личных качеств, приемов обучения и воспитания в большой мере зависит отношение младших школьников к учению. Он должен ввести семилетнего ребенка в школьную жизнь так, чтобы с одной стороны, переход от дошкольного детства к школьному не был болезненным, а с другой стороны, чтобы возможно скорее ребенок вживался в учебный труд, приобретая навыки поведения в школе. Все это требует от учителя начальной школы большой чуткости, большого такта, а также тонкого понимания психологии детей старшего дошкольного возраста и психологических условий готовности ребенка к школе.

Учитель начальной школы всегда является классным руководителем и преподавателем по всем учебным предметам. Он отвечает за все обучение и воспитание детей, входя с ними в разнообразные отношения, обучая их разным предметам. Он гораздо больше, чем учитель в средних и старших классах школы, имеет возможность изучать детей, так как располагает значительно бóльшим временем для общения с ними. Все это весьма повышает ответственность учителя начальной школы.

Этот учитель вооружает детей важнейшими учебными навыками: научает их читать, писать, считать. Недочеты в этом обучении могут отражаться на дальнейшей успеваемости учащихся в течение многих лет. От учителя начальной школы в большой мере зависит, разовьется ли у детей интерес к чтению, к жизненному применению арифметических правил, к наблюдениям. Он закладывает фундамент культуры ребенка.

Учитель начальной школы особенно должен поддерживать связь с родителями детей, чтобы было правильное сочетание школьного воспитания с семейным: в тактичной форме влиять на воспитание ребенка в семье и с самого начала устранять возможность таких случаев, когда направление школьного воспитания не находит поддержку в семье. Только в семье учитель знакомится с биографией младшего школьника, с его жизнью и деятельностью во внеклассное время, узнает о влияниях, которым он подвержен вне школы.

Дети младшего школьного возраста, особенно первоклассники и второклассники, требуют особого обращения, особого тона со стороны учителя. В этом обращении должна занять свое место ласка, хотя бы и несколько замаскированная. «Мы не могли

полюбить свою учительницу,— пишет студент, вспоминая свое учение в начальной школе,— так как ее лицо было для нас слишком суровым, в нем не чувствовалось нужной нам ласки, теплоты». Это, конечно, не значит, что учитель начальной школы не должен быть требовательным и строгим, но его требовательность и строгость будут лишь запугивать детей, если в них не будет чувствоваться сердечности, теплоты. Ни для одного школьного возраста не требуется так любовь учителя к детям, как для младших школьников. Они скоро разочаровываются в учителях, слишком педантичных и по существу бездушных.

Учитель начальной школы должен быть всесторонне развитым человеком и, в частности, причастным к искусству, уметь играть на каком-либо инструменте, или петь, или рисовать, чтобы обеспечивать и эстетическое воспитание детей. На нем в значительной мере лежит ответственность за обнаружение специальных ранних дарований детей, чтобы принять меры к их развитию.

Учитель начальной школы должен готовить детей к вступлению в пионеры, живо интересоваться пионерской работой, помогать в ней пионервожатым, на его обязанности лежит совместно с родителями организация внешкольной жизни детей, внешкольных культурных занятий и веселого, радостного досуга.

Психическое состояние учителя на уроке. Успех работы учителя на уроке зависит не только от качеств его личности и от владения предметом, но и от психического состояния, которое в той или другой мере отражается и на состоянии учащихся.

Лучшие педагоги, по их собственному выражению, каждый урок проводят с увлечением. Ученики хорошо замечают, как занимается учитель с ними на уроке: сухо, лишь выполняя свою обязанность, или с подъемом. Состояние заинтересованности учителя легко воспринимается учениками и передается им.

Сами учителя нередко выделяют те свои уроки, на которых они, по их собственному выражению, были «в форме», «в ударе» и т. п., и рядом с этим уроки, когда у них даже при хорошей подготовке что-то не ладилось, «настроение было снижено», «урок прошел вяло» и т. п.

Волевой учитель владеет своим психическим состоянием на уроке, и потому он сдерживает то настроение, которое может быть вредным для его работы. Вообще психическое состояние зависит от личности учителя, но и у самого хорошего по своим личным чертам учителя иногда бывает такое состояние на уроке, при котором он «не узнает себя».

Очень связано психическое состояние учителя с подготовленностью к уроку. Когда одной учительнице пришлось срочно заменить своего товарища на уроке, материал которого ей был мало известен и времени на подготовку почти не было, она про-

вела урок в состоянии неуверенности и раздражительности и не смогла овладеть классом.

У учителя, естественно, может меняться состояние на уроке. Было бы странным, если бы учитель был в одном настроении, когда класс ведет себя образцово и когда он грубо нарушает дисциплину. Важно, чтобы учитель не допускал у себя таких психических состояний, которые указывают на потерю им самоконтроля и не только затрудняют правильное ведение урока, но и служат отрицательным примером для детей.

Таково, например, состояние вялости, неуверенности. Студентка-практикантка хорошо в методическом отношении подготовилась к уроку, но, как правильно отметил руководитель практики, она вела себя так, как будто бы отвечала выученный урок. Она не волновалась, наоборот, чувствовала себя связанной, заторможенной. После урока она сказала: «Я чувствовала, что ученикам скучно, но никак не могла взять себя в руки — мне не хватало уверенности». Эта практикантка, по единодушным отзывам товарищей, не отличалась неуверенностью, она девушка очень активная. Ее неуверенное состояние на данном уроке объясняется частично тем, что на уроке оказалось много посетителей во главе с директором школы.

Недопустимо на уроке у учителя и состояние повышенной возбудимости, раздражительности. В своем дневнике опытный учитель пишет: «Сегодня Павел (ученик) вывел меня из себя и я, как это ни странно для старого учителя, в таком раздраженном состоянии ворчуна провел весь урок. После ученики мне говорили: «А мы не знали, что вы можете быть таким сердитым». Объяснение своему состоянию учитель находит в том, что нарушение дисциплины Павлом Д., лучшим учеником в классе, было для него неожиданностью, он всегда этого ученика ставил в пример его товарищам.

Некоторые учителя находятся на уроке в слишком напряженном состоянии, которое передается и детям. Напряжение учителя сказывается в его мимике, в голосе, в обращении с детьми. «Урок был очень трудным,— говорит учительница математики в VII классе.— Он прошел у меня в таком напряжении, что я очень утомилась». Трудные по материалу уроки требуют усилий и напряжения, но последнее не должно быть таким, чтобы переутомляло и учителя и учеников и создавало у учеников впечатление, что учителю очень тяжело проводить урок.

Нельзя допускать учителю на уроке и такое состояние, которое можно назвать игривым, развлекательным. Один молодой учитель нередко злоупотребляет на уроке развлекательными приемами и сам чувствует себя на уроках чрезмерно непринужденно, как будто бы это не работа, а игра. К сожалению, сам учитель считает, что такие уроки вполне закономерны, что «с детьми надо быть ребенком». Другой учитель, под влиянием полученного перед уроком радостного известия, провел урок, как

сам потом говорил, «слишком весело и либерально». На учеников особенно плохо подействовало то, что в таком не совсем серьезном состоянии на уроке оказался учитель, пользовавшийся репутацией очень требовательного и строгого.

Про учительницу географии в VI классе ученики не без основания говорили: «сегодня Ольга Ивановна в хорошем настроении», «сегодня Ольга Ивановна «злая» и т. п. Для нее характерны смены настроения, влияющие на ведение урока.

Очень важно учителю сохранять должное психическое состояние на разных этапах урока. Прежде всего надо иметь хорошее, если использовать спортивную терминологию, «стартовое состояние», т. е. начать урок в таком состоянии заинтересованности, бодрости и уверенности, которое передается учащимся, настраивает их на активную, живую работу. Надо поддерживать бодрый тонус всего урока, чтобы школьники не видели каких-либо признаков того, что учитель скучает или устал.

Особенно важно учителю сохранять присутствие духа в трудные моменты урока, при нарушениях дисциплины, когда возникают нежелательные конфликты с учащимися.

Некоторые учителя вяло проводят конец урока, скорее формально относясь к домашним заданиям. Учителя должны всегда внушать ученикам, и прежде всего своим примером, что в конце урока как бы подытоживается его результат, что учащиеся даже дома должны закреплять полученные на уроке знания, а часто и проводить на их основе самостоятельную работу.

Психологическая подготовка учителя к уроку имеет своей целью создание такого психического состояния, которое отличается уверенностью, бодростью, требовательностью к себе, достаточной живостью, но без излишней возбудимости, постоянным «держанием себя в руках», но без вредного перенапряжения.

Культура учителя. Воспитатель подрастающего поколения, способный отвечать на его запросы и могущий быть для него авторитетом, должен обладать высоким уровнем общей культуры.

Она сказывается уже во *внешнем облике* учителя: его «подтянутости», хороших манерах, отсутствии резкой и неоправданной жестикуляции, тоне речи, исключающей крикливость, взрывность, вульгарность, даже в костюме, всегда опрятном и скромном. Некоторые учителя допускают на уроках такие привычные для себя действия, которые относятся к выражению некультурности и могут служить плохим примером для детей. Один учитель на уроках небрежно обращался с мелом, у него не только рука, но и костюм был в мелу. Другой учитель имел обыкновение на уроках часто поправлять галстук, и это он делал даже тогда, когда галстук был в порядке. Учительница выработала себе нехорошую манеру во время объяснения материала ходить слегка раскачиваясь, и это вызывало смех у детей, которые потом на перемене ее копировали.

Но еще более важна *внутренняя культура* учителя. Она прежде всего выражается в его широкой осведомленности, любознательности, начитанности, наблюдательности. Он не должен замыкаться в рамках своего предмета, но иметь и более широкие познавательные интересы. Ему необходимо хорошо разбираться в событиях политической жизни, чтобы укреплять свою идейно-политическую направленность и давать учащимся содержательные ответы на вопросы общественной жизни. Подобным образом каждый учитель должен иметь представления о новейших завоеваниях науки в различных областях, хотя, конечно, он не может иметь во всех областях знания широкую информацию. Учитель может не разбираться в разных марках автомашин, но он не может отвечать незнанием, когда ученики его спрашивают, например, о спутниках или механизации современного производства. От учителя требуется по меньшей мере знание того, что можно учащимся прочитать по этим вопросам.

К культурному облику учителя относится и его осведомленность в искусстве. Чтение художественной литературы обязательно для учителя как средство понимания жизни, понимания других людей, детей и самого себя. Так как у учителя мало свободного времени, то при чтении художественной литературы необходим тщательный выбор, чтобы чтение книг, посредственных по качеству, не помешало читать лучшие книги, проявляя при этом, конечно, и свой личный вкус.

Благотворно влияет на личность учителя и интерес к другим видам искусства: живописи, музыке, театру, кино, сообразуясь здесь с своим индивидуальным вкусом, т. е. можно одному учителю быть более причастным к музыке, другому — к живописи. Самое главное — иметь должный вкус в искусстве, чтобы прививать его детям.

Культурность учителя относится и к его обращению с людьми. Учитель должен быть примером предупредительности, вежливости, внимательности, он должен уметь обращаться с людьми, учитывая их возраст, интересы, культурный уровень.

Учитель — представитель советской интеллигенции, воздействие которого не ограничивается обучением и воспитанием детей. К нему могут обратиться за разными консультациями родители, которые хотят иметь дело с культурным, отзывчивым на их запросы педагогом.

Советы учителя нередко нужны и более широким кругам населения, например колхозникам, по вопросам политической информации и другим.

Но культурный учитель не должен быть развязным дилетантом, который обо всем говорит и ничего по-настоящему не знает. Ему необходимо иметь *вкус* к культуре и в этом отношении строго следить за собой. От культуры каждого учителя зависит культура школьного коллектива и культурный облик школы.

Авторитет советского учителя и пути его формирования.

Личный *авторитет* учителя — основа для успешного воздействия на учащихся. Авторитетным следует считать такого учителя, который как личность вызывает у учащихся всеобщее признание и уважение,— такой учитель в сознании школьников является примером, образцом.

Авторитетны те учителя, которые обладают высоким идейно-политическим уровнем, педагогической направленностью, способностями к педагогической работе, силой воли, владеют своим предметом и педагогическим мастерством. Даже у лучших учителей эти качества развиты не в одной и той же мере, и в таких случаях уважение к учителю определяется наиболее выделяющимися, отдельными его качествами, например знанием предмета, преданностью школе и детям, высокой культурой и т. п.

Не следует создавать авторитет только внешними и искусственными формами. Так, учитель должен уметь требовать и приказывать, но плохо, если к этому будет сведена вся его роль, если педагог превратится лишь в командира, предпочитающего меры угроз и стремящегося только вызывать у детей страх. Такой педагог может не прислушиваться к потребностям и интересам учащихся, не развивать их пытливость и инициативу. До нашего времени не устарело требование Н. А. Добролюбова, чтобы воспитатели уважали своих воспитанников, не подавляли в них «внутреннего человека», чтобы дети были нравственными не по привычке, а по сознанию и убеждению [1].

Плохо также, если учитель старается поставить себя на одну ногу с учащимися. Дружба между педагогами и детьми — особая дружба, которую не надо смешивать с дружбой детей между собой. Дружба учителя к детям не должна принимать форму панибратства или включать элементы заискивания, которые так часто приводят детей к распущенности, развязности.

Одной из задач учителя является помощь учащимся, но это не значит, что педагог должен, насколько возможно, освобождать их от труда. Такие педагоги-опекуны обычно не пользуются авторитетом. Приведем один из отзывов учеников: «Надежда Гавриловна возилась с нами, как курица с цыплятами. Когда мы баловались, она старалась делать вид, что не замечает этого. Славная была учительница. Только никто у нее ничего не делал». Такие учителя могут нравиться некоторым, наименее прилежным учащимся, но глубоким уважением в классе не пользуются.

Ученики не без основания отрицательно относятся к учителям напыщенным, любителям фразы, много говорящим о себе, стремящимся произвести внешний эффект. Субъективно непри-

[1] Н. А. Добролюбов, Избранные философские произведения, т. I, Госполитиздат, 1948, стр. 73.

емлемы для учащихся старших классов учителя самовлюбленные, наподобие одного учителя, любившего кстати и некстати говорить учащимся о своей диссертации, о высокой ее оценке учеными. Такая самореклама отталкивала детей, ценящих простоту и естественность в обращении с ними учителей.

Отмеченные внешние и искусственные формы создания авторитета если и производят впечатление на детей, то лишь временное и неглубокое, а ведь по глубине воздействия на личность ученика следует судить о силе авторитета педагога.

Иногда влияние педагога на ученика ограничивается лишь признанием его как знатока своего предмета и хорошего преподавателя без стремления ему подражать и даже без желания хорошо заниматься по его предмету. Так нередко бывает у владеющих своим предметом, но недостаточно требовательных учителей. Отсюда вытекает, что авторитет учителя может быть более широким и более узким. Иногда учащиеся, намечая себе личный пример для подражания, берут разные качества у разных педагогов. «Я хотел бы быть таким культурным, как биолог, таким знающим, как историк, и таким волевым, как наш директор»,— заявляет ученик VII класса.

Более глубокое влияние авторитета учителя выражается в высокой успеваемости учащихся, в особом чувстве стыда перед учителем, когда ученик получает плохую отметку или нарушает дисциплину.

Авторитетный учитель вызывает особый интерес к своему предмету, а также к школе, к педагогической профессии. «Если бы,— пишет ученик своему товарищу,— все наши учителя были такими, как директор, мы охотно сделались бы педагогами. Я по крайней мере хочу быть учителем и постараюсь следовать примеру нашего директора».

Самым глубоким влиянием авторитетного учителя надо считать то, при котором вся личность педагога является для ученика примером, когда заветы учителя ученики свято сохраняют на всю жизнь. Под воздействием авторитетного учителя дети глубоко чувствуют потребность освободиться от своих недостатков.

Сами учителя весьма существенным показателем своего авторитета считают изменение детей в желательном для учителей направлении. «Я чувствовала,— говорит одна московская учительница,— что начинаю быть авторитетом даже для упрямого Толи. Он уже прислушивается к моим словам, глубоко переживает их, серьезно с ними считается и, таким образом, побеждает свой флегматизм, свою лень».

Рост авторитета учителя проходит по-разному, но имеются и некоторые общие закономерности.

Здесь прежде всего надо подчеркнуть значение первых уроков, первых встреч учителя с классом. Первые впечатления от учителя обычно бывают очень сильны, потому что в это время

интерес и внимание учащихся оказываются особо повышенными, настороженными. Очень важно на первых же уроках проявить педагогическое мастерство, «сделаться,— как выразилась учительница,— для детей интересным и нужным человеком».

Вот почему так необходимо особо тщательно готовиться к первым урокам, причем эта подготовка не должна ограничиваться должным знанием материала, но относиться ко всей личности учителя. Плохо, если учитель на первых уроках проявит смущение, неуверенность, излишнее волнение, сухость, вялость. «Самое главное,— говорит старый учитель,— начинать занятия не по-казенному, а с огоньком. Я 25 лет учительствую и все же остро чувствую при первых встречах с новыми учениками, какой суд они надо мной производят. Вот в эти-то моменты так необходимо сочетать спокойствие с живым энтузиазмом».

В большинстве случаев учитель приобретает авторитет на первых же занятиях, но бывают случаи, когда авторитет завоевывается постепенно, все более и более углубляясь по мере того, как ученики лучше узнают педагога.

Учительница в своем дневнике так говорит о своих первых неудачах: «Сначала у меня все шло как-то не так, как хотелось. Очень шумно и хлопотливо было на уроках. Слышала: ученики шепчут: «жужжалка». Я утомлялась и утомляла детей. Вспомнила слова покойной матери: «Уж очень ты торопливая и шумная». Мне всегда нравилось быть активной, энергичной,— теперь присмотрелась к себе: по-видимому, не всякая активность нужна учителю в школе. Вот М. К. (другая учительница) как-то глубже действует на детей, а я надоедливо. Стала сдерживать себя, старалась быть вдумчивой, не такой громогласной, ученики стали лучше относиться ко мне, больше уважать меня».

Авторитет учителя может ослабевать в зависимости от различных условий. Чаще всего это объясняется ухудшением отношения учителя к своему делу: менее тщательной подготовкой к урокам, потерей в работе необходимого «огонька», воодушевления, невниманием к индивидуальным особенностям учащихся. Например, учащиеся всех классов отрицательно относятся к появлению у педагога «любимчиков», которые без достаточных оснований выделяются учителем и явно переоцениваются. Но даже один ложный шаг, даже одно неосторожное слово, допущенное учителем, могут подорвать его авторитет, снизить к нему уважение детей.

Авторитет падает, если учащимся становятся известны факты из личной жизни учителя, свидетельствующие о его недостаточно высоком моральном уровне. Если, например, до сведения учащихся дошло, что их учитель — не совсем хороший семьянин, то они не могут уже к нему относиться с прежним уважением.

Надо много труда учителю, чтобы восстановить свой ослабленный или потерянный авторитет. В большинстве случаев легче

первоначально завоевать авторитет, чем восстанавливать потерянный.

Только руководствуясь моральным кодексом строителя коммунизма, воспитывая в себе преданность своему труду, непрерывно развивая общую культуру, совершенствуя свое профессиональное мастерство, применяя в своей деятельности верное оружие критики и самокритики, не теряя веры в конечный успех при всех трудностях и неудачах,— советские учителя с честью выполнят свой долг и вместе с тем будут пользоваться авторитетом не только у учащихся, но и у их родителей, у своих товарищей по работе и у представителей советской общественности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Николай Дмитриевич Левитов

ДЕТСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

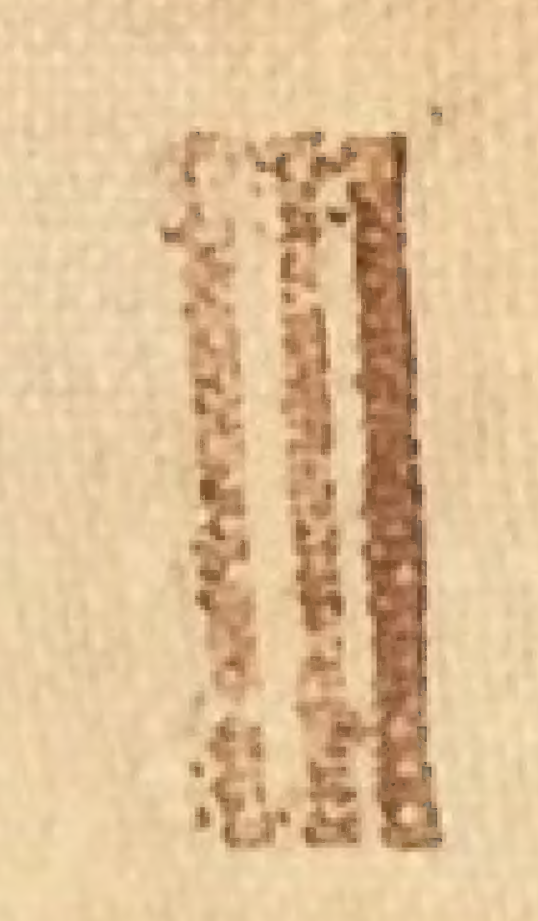
Редактор *Л. А. Введенская*
Технический редактор *Т. В. Карпова*
Корректор *Н. И. Котельникова*

Сдано в набор 26/IX 1963 г. Подписано к печати 4/II 1964 г. $60 \times 90^1/_{16}$. Печ. л. 30. Уч.-изд. л. 31,04. Тираж 32 тыс. экз. (Тем. пл. 1964 г. № 291). А00036.

Издательство «Просвещение»
Государственного комитета
Совета Министров РСФСР по печати
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Типография изд-ва «Уральский рабочий»,
Свердловск, проспект Ленина, 49.
Цена без переплёта 78 к., переплёт 15 к.
Заказ № 646.







ДЕТСКАЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

